SLOVO
O VYUČOVÁNÍ ŘEČEM
a spisování školských kněh

zvláště pro nejnižší třídu gymnasialní

dle Komenského.

Příspěvek k objasnění příčin osočování národních škol.

Sepsal

JOSEF KUČERKA,

kandidát professury.

V PRAZE.

Nákladem knihkupectví dra. Grégra a Ferd. Dattla.

1880.

Cena 60 kr. r. č.

SLOVO O VYUČOVÁNÍ ŘEČEM

a

spisování školských knih

zvláště pro nejnižší třídu gymnasialní

dle Komenského.

Příspěvek k objasnění příčin osočování národních škol.

Sepsal

JOSEF KUČERKA,

kandidat professury.

„Budiž mezi námi světlo!“

V PRAZE.

Nákladem knihkupectví dra. Grégra a Ferd. Dat[illegible]

1880.

Tisk Mikuláše a Knappa v Praze, v Karlíně

V poslední době ozývají se hlasy se všech stran, že žáci na středních školách a to zvláště v nižších třídách jsou učivem přetěžováni. Častokráte již bylo také k tomu poukázáno v úvahách a rozpravách o knihách cvičebných a učebných aneb i ve zvláštních pojednáních, a vina toho uvalována dílem na národní školu, dílem na supplenty, dílem na domácí vychování, dílem také na cvičebné a učebné knihy, ježto dle jedněch nejsou methodicky sepsány, dle druhých nemáme jich na výběr, a je v nich také takové cvičivo a učivo obsaženo, s něž není rozum žákův té třídy, pro niž jsou ustanoveny; avšak že by tomu vskutku tak bylo, nikde dokázáno jsem neshledal. Vida, že knihy pro školy sepsány jsou od mužů o školskou literaturu ne jednou prací zasloužilých, a že též kritika pochází z péra mužů, kteří se aspoň z té příčiny, že déle vyučují, nežli já jsem učil, mohou domýšleti, že jsou také ve věcech školských zběhlejšími nežli já, konečně že mi bude vystoupiti v mé úvaze nejen proti knihám školním, než i proti kritikářům a lichost jich náhledů dokázati, nechtěl jsem se z počátku do těchto věcí plésti, mysle, že jiní na pravé příčiny vad v našich knihách posvítí, tím odstranění jich umožní, a tak zároveň všem steskům učiní konec, jakož i zbytečnému osočování jednotlivých tříd učitelstva, které toho nezasluhuje. Avšak dosud se tak nestalo.

Ježto mé mínění, když je porovnávám sám u sebe s náhledy ve cvičebných knihách jakož i v rozpravách o nich pronešenými, vidí se mi býti mnohem lepším než onyno, umínil jsem si je dáti veřejnosti na posouzenou, mysle, že nezáleží na tom, od koho věc pochází, nýbrž na tom, má-li jakou cenu, a může-li se jí věci, o niž jde, prospěti. Konečně také spravedlnosť tomu chce, by slyšán byl u veřejnosti jednou o té věci hlas s té strany učitelstva, na kterou se částečně vina nynějšího školského nezdaru uvaluje, a která bez výslechu u veřejnosti pořád se odsuzuje, a tak aby se poskytla možnosť mínění veřejnému učiniti sobě úsudek o tom, je-li oprávněno ono osočování národních škol a supplentů od jistých pánů, kteří nevědouce sobě rady se svou methodou, nedají si ani jedné příležitosti ujíti, aby si nevypůjčili tu národni školu, tu supplenta, tak že mi v takovémto jejich počínání zdá se býti zrovna jádro celé jejich paedagogické moudrosti

Tož třebas i já jsem toho mínění, že to v nižších třídách gymnasialních nejde všecko, jak by mělo, přece se mi nezdá býti zapotřebí hledati příčiny toho nezdaru jinde než v tom faktoru, jenž jest zvláště v nižších třídách základem všeho zdaru u vyučování. A který jest medle ten faktor? To jest bez odporu kniha, protože z ní musí učitel žáku látku podle zákona nejen vysvětlovati a to dle té methody, dle které jest sepsána, než i žák musí se z ní učiti tomu, co mu vysvětleno bylo ve škole. Že základem všeho zdaru u vyučování jest kniha, to potvrzuje Komenský, mluvě ve své didaktice hl. XXVIII. str. 279 a 280 takto: „Co se knih týče, totoť suk největší, protože to základem všeho; budou-li ty spraveny, o jiné bude tak snadno, jako o zavěšení a natažení hodin, když od mistra dobře udělány jsou. Protož, abychom se nezdáli jiným něco nemožného ukládati, což nejtěžšího jest, tomu svá podstavujeme ramena, a takých knih podle spůsobu přirozeného spořádání na svou práci bereme, silné té ku pánu bohu, jsouce naděje, že poněvadž ukázal věci takové, požehná, by dosaženy byly skrze nás, jak bývá v počátcích možná, skrze pak potomky a učedníky naše všecko plněji. Načež i pravidla jistá pohotově máme, aby věděli i jiní po nás všecky tyto nálezy, jak dále vésti, až by se bohdá k dokonalosti té, jaké nám pod nebem příti chtíť bude pán bůh náš přišlo. To o spisování knih.“ A nyní slyšme, kdo ve škole v čas nouze vyučovati může podle Komenského z knih dobře sepsaných. V též hlavě na str. 278. na otázku „kde nabereme učitelů takový zástup?“ odpovídá str. 279. takto: „Z počátku snad nesnadnosti něco bude, na potom nic. Neb v patnácti letech jediná dobře spořádaná škola na sta lidí učených, kteří se jiným za vůdce hoditi mohou, dá, když každý skrze všecko proveden jsa, všeho povědomosti nabude, a tak z každého učedníka mistr býti moci bude. Mezitím pak udělati, jak na ten čas možná, vzíti jakéhokoli mládence neb muže, neb starce, třeba od řemesla neb od pluhu, jen když by čísti a psáti uměje zkušený byl (načež se nejvíce hleděti musí) v pobožnosti a povahách dobrých; půjde to, protože když knihy žákům i o užitečném jich užívání plná správa bude, nebude nesnadné zmýliti se neb chybiti, zvláště když by školní představení a dozorci rozumní byli, aby jim to ukázali, a potom přihlédati uměli.“ Tím ovšem není řečeno, že by se snad nenašel učitel, jenž by z knih špatně sepsaných nemohl dobře vyučovati, ale takých učitelů jest velmi po řídku, a práce taková jest velmi namáhavá zvláště v nižších třídách, kde si žák nemá dělati žádných poznámek. Proto ať si učitel mluví ve škole jak chce co chce, přece takový žáček, přijda domů, učí se pravidelně jenom tomu, co stojí psáno ve knize, by to byl sebe větší nesmysl. Ostatně Komenský ve veliké části své didaktiky mluví

*) Stranu cituji zde, jakož i všudy jinde dle II. vydání didakt. V Praze. Nakladatel kněhkupectví: I. L. Kober. 1872. J. A. Komenského spisy. Svazek II.)

jen o způsobu sepisování knih a vůbec vždy a všady největší váhu klade na knihy školní. Taktéž ve škole pansofické (část I. 49. 2. 3.) napsal o knihách školních toto: „Každá z knih obsahuj celý úkol třídě její vykázaný, aby každý žák bezpečen jsa, že všecky své věci s sebou nosí a jinam rozptýlovati se nemusí, chutě na vyčerpání toho svého oceánku péči vynakládal. Všecky ty knihy a každá zvláště buďtež tak složeny, aby v nich ne jako v labyrintech sem tam blouditi, než jako ve příjemné zahrádce pobaviti se mohl žák i učitel.“ Ten kdo by myslil, že Komenského v první řadě klásti váhu na školní knihy nutily okolnosti, totiž nedostatek a nedostatečnost učitelstva v prvních dobách zamýšlené reformace, dal by jen na jevo, že Komenského buď ani nečetl, anebo čta, jemu nerozuměl. Zkrátka a dobře, kniha řádně sepsaná jest, byla a bude základem všeho zdárného, hbitého, snadného vyučování, a učitel bude míti i tu až na vrch hlavy práce, dostojí-li svědomitě své povinnosti. Avšak práce učitele jest velmi obtížná a protivná, vyučuje-li se ve škole z knih špatně sepsaných, a je-li učitel zákonem vázán dle takovýchto knih vyučovati; nebo tu přijde mnoho práce na zmar a výsledek proti námaze učitele nestojí ani za řeč. Ostatně mnohá pravidla jsou na pohled tak řádná, že ani člověku nenapadne o dobrotě jich pochybovati, ač nevedou žáka k tomu, k čemu mají. Proto mnohý učitel myslí, že dostál své povinnosti úplně, když takovéto pravidlo žákům vysvětlil, a přece žák nemůže dle takových pravidel pracovati, jak ukáži.

Z toho tedy se mi zdá dostatečně na jevo jde, že jestli vyučování se nedaří, vyučuje-li se podle té knihy, která jest předepsána, a podle návodu v ní udaného, že především a hlavně se musí příčina hledati takového nezdaru v knize samé a teprvé potom, shledalo-li by se ve knize všecko v pořádku, možná hledati příčiny jinde. Ovšem že již bylo také mezi jiným často poukázáno k tomu, že nemáme knih dobře sepsaných, ale dokázáno nebylo proč. Tak shledává p. Grim v V. ročníku List. fil. a paed. str. 238—250 v rozpravě „o přetěžování žáků na školách středních“ vinu toho přetěžování mezi jiným str. 242. také v tom, že nemáme takových knih, jakých žádoucno, podotýkaje výslovně, že „pohříchu mnohé takové knihy jsou zavedeny do škol, že litovati nám jest upřímně těch žáků, kteří dle nich učiti se mají. Které knihy školní míním těmito, o tom asi všichni učitelé škol středních jsou mysli jedné.“ Avšak proč p. Grim, maje tolik smělosti vytýkati těm kterým knihám školním nemethodiku, nejmenoval ty knihy, neudal příčiny té nemethodiky a nenavrhl, jak by se opraviti daly. Takými stezky se zlo neodstraní. Rovněž p. Koblížek už mnoho a mnoho o té věci psal, ale celkem nám nic nového nepověděl. Tak ve III. roč. List. fil. a paed. str. 205 - 213 v rozpravě o stručné mluvnici latinské p. Patočky uznává mnoho učiva a cvičiva ve jmenované knize žákům I. třídy nepochopným pro nedospělost rozumu. Byv vyzván

od p. Patočky v poznámkách k zmíněné úvaze podaných v témž ročníku str. 304 - 311, by aspoň v prvních dvou třídách náhledy a zkušenosti své projevil o upravení učiva latinského, vystoupil p. Koblížek ve IV. roč. List. fil a paed. str. 105—110 s návrhy svými v rozpravě nadepsané „O změně učiva a cvičiva ve třídě I. a II gymnasijní", a chce z vět vedlejších v primě podržeti jen časové, finalné, konsekutivné, ježto se mu zdají býti „nejúčinnější a nejpohodlnější u variaci tvarů konjuktivných", ostatní však druhy věty vedlejší chce odložiti až do sekundy. Taktéž na tu dobu má odložena býti vazba accusativi c. infinitivo, vazba gerundivná, vazba participii futuri activi, protože dle jeho náhledu, „dospěvše tam žáci, jeví ducha chápavějšího a mocnější paměť," aby tyto věci mohli pochopiti, ježto „vazba jich žádá důkladnějších znamostí slovesa a věty vedlejší", avšak v čem ona důkladnější známost záležeti má, to nepověděl. I jsem nemálo zvědav, v čem má ona důkladnější známost slovesa a věty vedlejší záležeti třeba v této větě: „že bůh řídí svět", kterou ve spojení: „Víme, že bůh řídí svět", přijde žáku přeložiti accusativem cum infinitivo? Rovněž vazba jmen místních a deponentia nepatří do primy, ale proč? to nepověděl. Za to však chce úhrnnou nauku o předložkách vzíti sekundě a přidati primě. Nedá se ovšem nikterak upříti, že kdyby se to, co navrhuje p. Koblížek, odložilo do sekundy, že by se primanům ulehčilo, ale kdo ví, zda bychom se s těmi překážkami, se kterými se potkáváme v primě, nepotkávali potom v sekundě, poněvadž příčina, proč těch věcí žáci nechápou, nemusí býti v nedospělosti rozumu, nýbrž může býti také v tom, že věc se žákům třeba tak nepodá, aby ji jejich rozum pochopil, a jestli by tomu tak bylo, tož by se překážky jen přenesly z primy do sekundy, a co se děje nyní v primě, dělo by se potom v sekundě, a tak bychom se dostali z bláta do louže. Dejme tomu, že by skutečně byla příčina v nedospělosti rozumu, jak se p. Koblížkovi zdá, tož pochybuji, že by rozum žákův za půl léta tak daleko dospěl, aby chápal to, seč před půl rokem nebyl, a pochybnosť má jest tím větší, proto že cvičivo a učivo v prvním pololetí sekundy nebude nikterak k tomu přípravou, čemu se žáku bude učiti v těchto větách. Také se mi zdá dále, že jako věk tak ani chápavosť, ani rozum primanů a sekundanů neliší se velice od sebe, tak že směle můžeme říci, co nepochopí priman, to sotva pochopí sekundan, a o čem myslíme, že to pochopí sekundan, o tom se směle domýšleti můžeme, že to pochopí také priman, ač bude-li mu jen věc pochopitelně podána. Ostatně se nechci obírati s náhledy p. Koblížka, ani s těmi tuto uvedenými ani pronešenými v jeho „malé úvaze o konjunktivu" vydané v Oloumouci 1878, jakož i v V. roč. List. fil. a paedag. str. 73. a 74., poněvadž není mým účelem do podrobna je rozbírati a potom také proto, že se mi naskytne příležitosť o ně později tu a tam ve své rozpravě zavaditi Zde podotýkám ještě jen tolik, že o vhodnosti vět ve-

dlejších pochybuje již ve IV. ročníku Listů fil. a paedag. pan Neudörfl ve svém pojednání „Mechanismus a studium vůbec a v nauce o konjunktivu latinském zvláště,“ a to z té příčiny, protože žák, jak tam praví str. 262, „příčinu konjunktivu v nich velmi těžce chápe nebo dokonce jí nepoznává,“ a podle jeho náhledu pronešeného na straně 261 „máme dbáti v učbě vždy o porozumění a nemáme učiti žáky nikdy tomu, čemu nerozumějí nebo porozuměti nemohou.“ — Případně k tomu podotýká slavná redakce v poznámce dolů dvěma hvězdičkama opatřené, že „přece musí se již žák desítiletý, uče se latině, učiti nesčíslným tvarům, jimž nerozumí a rozuměti nemůže! či má mu učitel při tom podávati jazykozpytný výklad?“ — „Z té příčiny“, jak praví p. Neudörfl na str. 263. dále, „jest nebezpečno jíti cestou, kterou předpisuje plán učebný, a které se drží i p. ředitel Novotný ve svých cvičebných knihách i p. Koblížek ve svém článku O změně učiva atd. ve IV. roč. List. fil. a paedag. str. 105. Ze souvětí stěží“ prý „se dá připustiti kromě indikativných které jiné, leč na nejvýš ta, v nichž jazyky jsou v úplné shodě, tedy na př. věty účelné, podmínečné irrealné a pod.; naprosto však nelze připustiti věty konsekutivné, časové, příčinné a pod.“; a myslí na straně 264. v poznámce dolů označené hvězdičkou, že „ani p. Koblížek bedlivěji věc uváže nesetrvá na tom, že by věty temporalné a konsekutivné co do konjunktivu skutečně ku snadnějším druhům vět vedlejších patřily a nejpohodlnější a zároveň nejúčinnější u variací konjunktivných byly.“ Podle theorie p. Neudörfla by bylo možná připustiti jenom ty věty, kde žák příčinu konjunktivu chápe, a každý tedy očekává, že p. Neudörfl aspoň na jednom příkladě dokáže, že tomu tak jest; avšak vizme, co učinil. On připouští do primy jenom věty účelné a podmínečné irrealné, ale ne proto, jak by se očekávati dalo, že zde priman příčinu konjunktivu snadno pochopí a pozná, nýbrž proto, že prý jsou zde jazyky v úplné shodě. Toto připustiv, podvrátil celou svou theorii; nebo že jsou jazyky v úplné shodě, neznají žáci příčiny konjunktivu, z čehož jde, že ani v jiných konjunktivných větách netřeba znáti příčiny konjunktivu k vůli překladu, a že jestli s ně žákův rozum není, že bude příčina někde jinde než v tom, že nezná příčiny konjunktivu. Věty účelné počítá na straně 263. také mezi ty, které jsou v úplné shodě, a připouští je za tou příčinou, avšak poněvadž nelze jim jinak vyučovati než na základě toho výkladu, který podává na str. 266, zdá se mu v poznámce dolů udané věc tato pro žáka I. třídy nesnadnou přece ještě a myslí, že teprvé žák II. třídy bude schopen celku porozuměti. Z toho viděti, že to ba i smrdí s úplnou shodou jazyků v účelných větách a pak to, že jak v paedagogice p. Koblížka tak i p. Neudörfla nedospělost rozumu žákova velikou hraje úlohu. Tím nemíním říci, že by snad neměli pravdu, nýbrž to, že nikde neshledávám dokázáno, co tvrdí, a my, chceme-li vady z našich knih odstraňovati, musíme nezbytně napřed pravé

příčiny jich poznati a nehledati jich jen v nedospělosti rozumu, nýbrž také dokázati, že jsou tam; nebo tvrdí-li se jen, že knihy jsou nemethodicky sepsány, anebo že žák není s tu neb onu věc pro nedospělost rozumu, není tím řečeno ještě nic; nebo jak Shakespeare praví, ten, kdo něco tvrdí, ještě prý nic nedokázal. Možná, že jest tomu tak, možná, že také ne.

Protože máme nyní na světě skoro v každém předmětě mnoho method, zdá se mi, že jest nezbytně zapotřebí, aby ten, kdo jinému nemethodické vyučování vytýkati chce, napřed se sám se svou methodou prokázal, aby se vědělo, s jakého stanoviska jinému nemethodiku vystrkuje, a potom, aby se posouditi mohlo, možná-li to. čemu on říká methodické vyučování, také vůbec nazvati methodickým vyučováním tomu kterému předmětu. Tuším tedy, že nebude od místa, když napřed vyložím, jaké methody jsem já přítelem. Já jsem přítelem té methody, která se dá sama odtud, že jsem povědom toho, čemu učiti, a na jakém základě; nebo zde třeba učiti jenom tak, aby žák k tomu, co se od něho požaduje při odříkávání, byl veden, a na takovém základě jen, na němž jest to možná, a to jen tak, jak jest to na tom základě možné, a aby vše skrze příklady mu vysvětleno bylo. A učiteli, který takto sobě počíná, není třeba zkoumati methodu, jak praví p. spisovatel školského hovoru v VI. roč. Komenského str. 171. a to, jak se p. Grimovi v V. roč. List. fil. a paedag. str. 245. zdá, „velmi případně“. Doklad ten z Komenského zní: „Kdo methodicky vyučovati chce, tomu není dosti známosti věci částečné, nýbrž potřebí jest, aby věc nejprvé dokonale znal a z dokonalé známosti teprvé methodu zkoumal.“ Avšak tomu není tak; ovšem že dokonalá známost věci činí člověka spůsobilým k tomu, aby druhého jí učil, ale ne k tomu, by ho methodicky učil. Výrok ten se týká vzdělání učitele a učitel ten, který by znal svou věc a nic jiného, mohl by zkoumati, dokud by se mu zkoumání neodnechtělo, přece by se myslím pravé methody nedozkoumal, protože methoda nedá se z toho, že umí a zná dokonale svou věc, nýbrž z toho, jak jsem ukázal, a ten, kdo by ji chtěl hledati, musí ji hledati tam, jak o něco dále ukáži. Vždyť znáti svou věc není přece totéž, jako věděti, čemu učiti a na jakém základě; a já osměluji se tvrditi, že ten, který jest vědom toho, čemu učiti a na jakém základě, ač by neznal ani dokonale svůj předmět, přece, bude-li jen rozumný a na každou lekci se svědomitě připravovati, bude sobě ve škole mnohem obratněji počínati než ten, jenž myslí, že již všecko ví, a že mu na také malichernosti, jako jsou ve škole, netřeba se připravovati, ježto jej jeho vědomosti ke všemu činí způsobilým. Slovem ten, kdo se nevmyslí v to, co od žáka při odříkávání požaduje a na jakém základě jest to možné, nikdy nedovede žáku pověděti, co mu věděti třeba a tak, jak je třeba. To, co praví p. prof. Hattala ve svém brusu jazyka českého §. 30. str. 126. o brusiči, že „má býti výtečným pozorovatelem a důkladným i pragmatickým vy-

kladatelem," a §. 31. str. 135, že „nepotřebuje vynikati praktickou známostí řeči," totéž mutatis mutandis dá se říci o tom, kdo methodu hledati či zkoumati chce Ani ten nemusí býti žádným specialistou v tom předmětu, kterému vyučuje, ale musí býti výtečným pozorovatelem ve škole a důkladným a pragmatickým vykladatelem chyb, kterých se žák jak v ústním odříkávání tak zvláště v písemných úlohách dopustí. On musí věděti, že každé „proto" má své „proč?", a dopustí-li se žák chyby nějaké, nesmí se spokojiti jenom s tím, že mu chybu vytkne a jej k pravidlu, proti němuž chybil, odkáže, nýbrž on musí, by žáka spravedlivě posoudil, z chyby jeho snažiti se uhodnouti, „proč chybil?" což je přece věcí nejhlavnější, avšak obyčejně zhola nic se o to nedbá. Předělal-li na př. učitel se žáky pravidla o jménech místních a dá potom o nich úlohu školní, a žák mu přeloží „do Prahy" = „*in Pragae*", „z Athen" = „*ex Athenarum*", tu nesmí se učitel potom spokojiti s tím, že žáku vytkne ve škole, že jména měst na otázku kam? kladou se v latině do accusativu bez předložky a na otázku odkud? do ablativu bez předložky, nýbrž musí si z těchto chyb odpověď dáti na otázku, co mysle žák dopustil se těchto chyb? Vždyť žák má právo myslit a to, co nám podává, zvláště v úlohách písemných, jest výsledek jeho myšlení; avšak učitelovou povinností jest to, hleděti *z tohoto výsledku zpátečnou cestou vniknouti v stav duševní žáka*, z něhož tato chyba vyplynula, ač chce-li žáku ukázati, jak musí mysliti, by se podruhé též chyby nedopustil. Ačkoli by se zdály jmenované chyby podivnými, tož přece je v nich, jak na svém místě ukáži, mnohem více paedagogické moudrosti pro toho, kdo se jí dovede z nich učiti, než v mnohých kritičkách těch našich tak zvaných paedagogů. A jenom takto sobě učitel počínaje, může se nejlépe dověděti, jestli žák zavinil chybu skrze svou nedbalosť, že moha totiž věci porozuměti a se naučiti, tak neučinil, či zda chybou žákovou něco jiného vinno jest, nežli jeho nedbalosť. A věru jenom takový učitel dovede posouditi vždy a všudy žáka spravedlivě, ale také jenom ten učitel a to v brzkém čase nabude methody pravé v tom kterém předmětu a jenom ten, který jí takto nabude, může potom druhým ukázati, jak ji najíti možná bez dlouhé práce a bez zkoumání, a z čeho se dá sama. Tož ne mimo školu, než ve škole musíme hledati methodu a to z chyb žáků, protože z chyb jiných se učíme. A proto, máme-li se domoci pro naše školstvo knih na základě methody pravé a přirozené sepsaných a požadavkům žactva vyhovujících, nesmíme se opičiti ve všem všudy po Němcích a šmahem bez rozumu a bez rozvahy, zda-li se to hodí či ne, zaváděti do našeho školství, co v tom neb onom německém „Gymnasialzeitung-u" čteme, nýbrž musíme se říditi potřebami českého školstva a tužbami českého žactva a tyto tužby a potřeby neseznáme v německých knihách, než v českých školách. Tu pracujme s pilností neunavnou a jenom z té práce doděláme se kýženého výsledku. I možno

raditi českému učiteli spisovateli to, co radí p. Vlček ve svých „Tužbách vlasteneckých“ stránka 196. v úvaze „o národní osvětě“ českému spisovateli vůbec takto tam mluvě: „Co pak se původnosti týče, může vyrůsti jenom na půdě domácí, jakkoli zanedbané; vzdělejme ji, užívajíce příhodných prostředků, ať jest plodná. Nutno z té příčiny spisovateli českému varovati se základní chyby, která pohříchu nikdy není u nás řídkou: stálým pohlížením na poměry cizé nejsme dosti pamětlivi svých domácích. Čím více zabýváme se cizými literaturami, cizým životem, zvláště západního světa: tím více přihlížeti musíme na druhé straně k poměrům vlastním, k našemu lidu, jehožto duševním potřebám vyhověti nemůžeme jako ve hře na slepou babu. Jestliže v nás pravá známosť domácího lidu nedrží patřičně váhu názorům cizým, kloníme se přirozeně na stranu ciziny, a táhneme národ na cestu jemu nesvědčící. Budeme-li chybovati proti pravidlu: „znejme sebe samy,“ pak ani sami sobě nepomůžeme, ba ani pomoci sobě nedáme. Spisovatel více než každý, kdo chce lidu svému prospěti, musí lid ten důkladně študovati, čím více snad se vychováním od něho vzdálil, tím pilněji musí se mezi něj vraceti, poznati nejen jeho podobu, jeho zevnější život, ale vsáti do sebe jeho cit, jeho snahu, jeho celou bytosť.“ Zvláště těchto posledních slov měl by si náležitě všimnouti každý spisovatel učebných a cvičebných knih; i on chtěje vyhověti tužbám žactva, jest povinen mezi ně se vrátiti, či jest povinen, abych tak řekl, sám žákem se učiniti, je povinen ve škole vsáti do sebe jeho cit, jeho snahu, jeho celou bytost duševní, a to-li učiní, může s jistotou potom očekávati, že kniha jeho potřebám žactva vyhoví.

I jest nyní otázka, čemu mám učiti žáka I. gymnasialní školy, latině jej uče.

Já myslím, že ničemu jinému než překladu z češtiny do latiny a naopak, a to jednak tam, kde čeština a latina jsou ve svých *„vazbách ve shodě“*, jednak tam, *kde „nejsou ve shodě“*.

Nyní sobě odpovězme, na jakém základě? Na tu otázku nám dává odpověď zákon, že na základě známosti češtiny. A v čem má záležeti známosť češtiny žáka do I. třídy vstupujícího? Dle zákona má žák do primy vstupující znáti *jen české pravidelné tvarosloví* a *uměti jednoduchou větu* rozbírati. Nic více; ba zákon i od toho požadavku dovoluje výjimku, tak že též ten žák, který by se známostí prvé jmenovaných věcí nevykázal, může přijat býti do gymnasia, jestli se jinak zdá býti schopným.

Z toho, že vím, že mám učiti žáka *správnému překladu na základě známosti češtiny*, dá se mi methoda, jak učiti, sama. Já myslím, že tak, abych žáka *k správnému překladu naváděl* a to na *takovém základě* známosti češtiny, na němž jest ten překlad možný, a to tak, jak jest na něm možný a vše skrze příklady vysvětlil. Ježto latina a čeština ve vazbách, jak už řečeno, jsou *buď ve shodě*, nebo nejsou *ve shodě*, odpovíme sobě napřed na

otázku, na *jakém základě* známosti češtiny a *jak jest na tom základě* překlad možný tam, kde čeština a latina jsou *v úplné shodě* či v širším smyslu pravidelný překlad, a potom teprvé tam, kde nejsou ve shodě či nepravidelný překlad. Jiný případ kromě těchto dvou vytknutých není možný. Nejlépe bude, když napřed na několika příkladech věc prozkoumáme a potom teprvé pravidlo z toho abstrahujeme.

Kdy jest možný překlad jednotlivých tvarů v té větě: „Učitelé chválí mravného hocha.“? Žák bude překládati „učitelé“ do latiny, věda, že jest to nominativ množ. č. (m. r.) od slova „učitel“ a to tak, že bude věděť, že se učitel po latinsku jmenuje magister, že bude magister uměti skloňovať, a že bude vědět, že tvary české, kterým se říká nom. množ. čís. překládají se do latiny také tvary téhož jména, jen tak přeloží „učitelé“ = „magistri“; rovněž přeloží „chválí“, věda, že jest to 3. os. množ. čís. přít. č. oz. zp. čin. rod. neskonalého slovesa „chváliti“, a to tak, že věděti bude, „chváliti“ že se jmenuje po latinsku „laudare“, bude uměti „laudare“ časovati a bude věděti, že tvary české, kterým se říká 3. os. m. čís. přít. č. oz. zp. čin. r. slov. neskonalého, překládají se do latiny tvary téhož jména slovesa vůbec. To též platí o tvarech: „mravného“ a „hocha“, a vůbec jako s těmi tvary, má se to vždy a všudy, kde čeština a latina jsou ve shodě. Z toho tedy viděti, že v této příčině jest překlad možný *na základě známosti českého rozboru slovného a jest možný jen tak, že se žák naučí slova po latinsku jmenovať, v latině ohýbati a rozbírati, a pak že se naučí tomu, jak české tvary toho kterého jména překládají se do latiny*, a vše to se mu skrze příklady vysvětlí. Jest-li však žáku jedno z toho, co jsem zde vytkl, chybí, je překlad správný buď zhola nemožný, nebo velmi obtížný. Žák může sebe obratněji v latině slova skloňovati, po latinsku jmenovať, přece, neumí-li česky rozbírati, nebo byť i uměl rozbírati, neřekne-li se mu *výslovně*, jak se české tvary toho kterého jména do latiny překládají pravidelně, nebude dobře překládati, nebo jest-li, tož jenom s velikými obtížemi, a teprvé cvikem se toho dodělají žáci schopnější. Chyba jest, kde *v učebných* knihách a mluvnicích se k této věci málo přihlíží, a vedle latinských tvarů kladou se jen české a někdy ani ty ne, a myslí se, že žák si to může sám vyčísti; než to jest jen u málokterých. Avšak jak praví Komenský na místě dříve citovaném, má býti v knihách úplná správa o jejich užívání, a pak, jak praví ve své didaktice hl. XVIII. str. 163, „musejí se při vyučování mládeže všecka slova a všecky věci tak vlastně a pozorně rozestříti, aby nikde nic zamotaného nezůstalo a jedno za druhé se nebralo, zvláště pak *v počátku, dokud soud se neutvrdí.*“ A proto je nevyhnutelně třeba, by v latinské mluvnici, určené zvláště pro primu a sekundu, tak též i německé atd. vždy se čeština s tou řečí porovnávala, které se žák učí, a mluví-li se na příklad o pádech, by nestálo tam jen, že máme v latině 6 pádů a v němčině 4, atd., nýbrž

ať se výslovně řekne a napíše, kolik máme v češtině proti té které řeči a potom též výslovně udá, jak pravidelně se na vzájem překládají, a to takto:

Český nominativ překládá se pravidelně do latiny nominativem, ku př. dívka, puella; dívky, puellae; a naopak latinský nominativ se překládá do češtiny pravidelně také nominativem, ku př. puella, dívka; puellae, dívky; zde všude jsou nominativy české „dívka, dívky" přeloženy do latiny nominativy latinskými „puella, puellae" a naopak; totéž se má říci o jiných pádech.

Rovněž o čísle má se říci, že máme v latině jako v češtině dvoje číslo a pak, že se *pravidelně* překládá jednotné české číslo do latiny též jednotným, ku př.: dívka, puella; dívku, puellam; dívko, puella; a naopak latinské jednotné číslo překládá se pravidelně do češtiny též jednotným číslem, ku př. puella, dívka; puellam, dívku; puellā, dívkou; zde všude přeloženo jest jednotné číslo jednotným číslem; totéž platí o množném čísle. Tak se věc musí probrati i o rodě, o časech atd., jakož se musí zase ukázati, jak se překládají tyto a jiné věci, když nepřijdou žákům pravidelně překládati, o čemž později. Nebo vyučuje-li se ve škole z takých mluvnic, kde není výslovně řečeno, jak se co překládati má, jest mnoho takových učitelů, že naučí žáka latinskému skloňování a myslí, že úloze své úplně dostál. Takový učitel spokojí se obyčejně s tím, že mu žák potom odříká N. corvus, G. corvi, D. corvo atd. a diví se potom tomu, že žák, ač zná latinsky skloňovati, přece neumí „*upotřebiti*" těch tvarů. Tak jsem to měl příležitosť slyšeti nesčíslněkráte mezi učiteli. Tu se potom obyčejně spustí na národní školu, že neučí žáka češtině; ovšem že má učiti česky rozbírati, ale ne tomu, jak se co překládá z češtiny do latiny a naopak, to si přece nemá donésti z národní školy. Poněvadž učitel od žáka požaduje překlad, proto má dbáti se o to, by žák se učil nejen slova latinsky ohýbati, nýbrž vždy a všudy do češtiny překládati. Vždy a všudy ať vedle latinských slov ohýbá též česká, a to takto:

Sing. N. na otázku kdo? co? corvus, havran;
G. „ „ čí? koho? čeho? corvi, havrana atd.

Poněvadž žák jest povinen nejen překládati z latiny do češtiny, nýbrž též naopak, tedy výbava představy A nejen zřetelně vybaviti má představu B, nýbrž také výbava představy B jest povinna zřetelně vybaviti představu A, ať se tedy skloňuje pro obměnu takto:

Sing. N. na otázku kdo? co? havran, corvus;
G. „ „ čí? koho? čeho? havrana, corvi atd.

Rovněž jest učitel povinen při skloňování poukázati vždy na stejnosti jak v češtině, tak v latině. Učinil-li tak a procvičil-li tvary se žáky po pořádku, může potom přejíti k těžšímu pochodu psychologickému, a dávati jednak české, jednak latinské tvary skočmo, a žádati po žáku vždy, aby mu bez opakování toho tvaru, co sám řekne, odpověděl hned latinským tvarem, a možná-li ten

tvar přeložiti několikerým způsobem, tedy aby povinen byl říci všecky způsoby. Řekl-li by učitel žáku ten tvar „corvo“, ať mu žák hnedle bez opakování toho tvaru odpoví takto: dativ singularis na otázku: komu? čemu? havranu, „u“ bez kroužku; ablativ singularis na otázku: o kom? o čem? o havranu, na otázku: kým? čím? havranem; a naopak dal-li by učitel žáku český tvar *havranu*, ať mu žák odpoví takto: dativ singularis na otázku: komu? čemu? „u“ bez kroužku corvo; genitiv pluralis na otázku: čí? koho? čeho? „ů“ s kroužkem corvorum. A tak se to má vždy a všudy dělat zvláště u časoslova. I zde když se řekne žáku „ind. přítomného času slovesa neskonalého“ překládá se pravidelně do latiny též indikativem praesentis a to téhož rodu, čísla a osoby, jako je v češtině, má potom učitel při odříkávání nejen požadovati od žáka „laudo, laudas“ atd., nýbrž výslovně žádati, ať mu žák řekne: *indikativ přítom. času činného rodu:*

Sing. 1. os. laudo, chválím;
„ 2. „ laudas, chválíš, a pro obměnu zase naopak:
„ 1. „ chválím, laudo atd., a potom skačmo. Když se tak věc se žákem prodělává, tedy jde všecko pohromadě a nestojí to mnoho času. Tu žák odříkává latinské tvary, učí se je do češtiny překládati, a v latině i češtině rozbírati.

Žáku se spolčí pevně v mysli tyto představy, a kdykoli se vybaví z nich jedna, vybaví mu nevyhnutelně vždy hned všecky, které s ní byly sdruženy. Ve škole se jeví čilosť a živé účastenství při vyučování, nebo byť i zkoušel jiného učitel, může hned přeskočiti na toho, u něhož se objevila nepozornosť. Překlad žákův jest jistý a hbitý, a radost z toho má jak žák, tak učitel. Jaký je to rozdíl, kde se tak vyučuje, a pak, kde se žákům jen „*přednese*“ „N. corvus, G. corvi atd., česky to máte umět, a teď není čeština, nýbrž latina.“ Žák potom naučí se také jen corvus, corvi atd. a ani mu nenapadne, že by si měl pamatovati ty české vedle stojící tvary. A nač také? vždyť mu sám pan professor ve škole řekl, že česky to má uměti a pak, že v latinských hodinách nám po češtině není nic. Kdyby tomu však skutečně tak bylo, nač chce zákon, aby ne-li v celém nižším gymnasiu, tedy ve *dvou nejnižších* třídách latina byla vždy s češtinou v jedné ruce? Zajisté že ví, že tomu, kdo chce vyučovati latině na základě známosti češtiny, nelze se při latině obejíti bez češtiny, zrovna tak, jako rybě bez vody, ač nemá-li leknouti.

Dále jest povinen učitel vedle latinských tvarů dávati vždy rozbírati české, poněvadž jest rozbor nevyhnutelně potřebný k překladu a vše to jíti může vedle sebe pohromadě, jak jsme viděli; nebo by sebe obratněji žák do gymnasia vstupující uměl rozbírati, přece nerozbírá-li se dále, a neutvrzuje-li se po nějakou dobu, tu mi každý přisvědčí, že mu spíše ubude než přibude, a takový žák, který uměl málo vstupuje do gymnasia, stane se po málu hloupějším než byl. Tu slyšeti často námitky, že rozbírati znamená tolik, co bořiti, a bořením prý se nikdo stavěti nena-

učil; avšak porovnání to jest poněkud nepodařené; nebo myslím, že zedník, chce-li stavěti zeď, nesmí ze staviva, které mu nanosil nádeník, jen kámen za kamenem bráti a je na sebe klásti, nýbrž musí napřed každý kámen krásně okřesati a přirovnati k druhému, hodí-li se k němu či ne, a teprvé potom do zdi zasaditi; a tak i žák musí, dříve než počne stavěti, uměti každé slovo náležitě okřesati a posouditi, hodí-li se k druhému nebo ne, jinak jest stavba jeho nemožná; a s tímto zednickým okřesáváním bych porovnal *rozbor*, ale ne s bořením. Zedník, bude-li chtíti stavěti, bude museti vždy uměti kameny okřesávati, a žák, bude-li chtíti z češtiny do latiny a naopak překládati, musí uměti vždy rozbírati. I jest chyba, když si učitel nabere do gymnasia též takých zedníků, kteří neumějí kameny řádně okřesávati, a když potom s nimi chce jen stavěti. Též jest chyba, že se u nás v nižších třídách už také vůbec chce jen „*přednášeti*“ a ne „*vyučovati*“.

Nyní sobě odpovězme na otázku, zda-li také tam, kde latina a čeština nejsou shodny ve vazbách, jest překlad možný podle výše udaného návodu; tak na příklad těch polož. tištěných tvarů v následných větách: Žák jest chválen *od učitelů*. Poslouchám *rodičů*. Nevím, co *konáš* a nevěděl jsem, co *konáš*. Život básníka Vergilia byl *klidným*. Na tu otázku odpoví dc jista hned každý, že ne; nebo podle toho návodu nemůže se žák jiného překladu dodělati než toho: od učitelů = a magistrorum; poslouchám rodičů = pareo parentum; nevím, co konáš = nescio, quid agis, a nevěděl jsem, co konáš = nesciebam, quid agis; život — byl klidným = vita — erat quieto.

Avšak překlad jinačí, než-li tento, není psychologicky možný ani podle následných pravidel:

1. Ab řídí ablativ v latině,
2. Parere řídí dativ v latině.
3. V nepřímých otázkách klade se v latině vždy konjunktiv a to při současnosti praesentis, závisí-li nepřímá otázka na hlavní větě, jejíž sloveso jest v přítomném anebo budoucím čase, konjunktiv imperfecti, závisí-li nepřímá otázka na hlavní větě, jejíž sloveso jest v nějakém minulém čase: imperfektu, perfektu, plusquamperfektu.
4. Latinské výrokové jméno přídavné shoduje se vždy s podmětem v rodě, čísle a pádě.

Ve všech těchto případech žák ví jenom to, co se klade v latině, a dle takového návodu jest správný překlad jeho psychologicky podle zákona o sdružování a výbavě představ zcela nemožný, jak se hned přesvědčíme; nebo podle toho zákona musí nevyhnutelně nastati v mysli žákově tento psychologický pochod:

Pozná-li žák v prvním případě, že učitelů jest genitiv množného čísla, t. j. vybaví-li se v mysli žákově představa „učitelů“ český genitiv množného čísla, musí nevyhnutelně vybaviti představu „magistrorum“ latinský genitiv množného čísla, jak se dosud překládati učil český genitiv. Výbavu představy „magistro-

rum“ mělo by zameziti pravidlo o předložce *ab*; avšak pravidlo to žáka ještě více pomate; nebo vybaví li vybavená představa „ab“ představu „*ablativ*,“ tož musí představa „*ablativ*“ vybaviti představy český local a instrumental, jak se dosud latinský ablativ překládati učil, ale ne genitiv, kterým se zde ten ablativ do češtiny překládá.

I nastane v mysli žáka nevyhnutelně spor z jedné strany mezi pravidlem: „předložka ab řídí ablativ“ a latinský ablativ překládati do češtiny localem aneb instrumentalem, ale ne genitivem, a s druhé strany mezi sdružením představ český genitiv překládati do latiny také genitivem, ale ne ablativem, a ve sporu tom obdrží vrch obyčejně ona představa, která vůbec při výbavě představy „učitelů“ vybaviti se může, t. j. ta, která dříve s ní byla sdružena, a to jest zde jen představa „magistrorum“; avšak při pravidelném psychologickém pochodu není nikdy možná, aby výbava představy „učitelů“ podle pravidla: „*ab* řídí ablativ“ vybavila místo představy „magistrorum,“ představu „magistris,“ protože podle toho pravidla tyto dvě představy nikdy sdruženy nebyly, jakož na druhé straně představy „učitelů“ = „magistrorum“ nikdy nebyly rozdruženy. Proto překládají žáci pravidelně, třebas umějí to pravidlo „ab řídí ablativ,“ přece „od učitelů“ = „a magistrorum“ a to z té příčiny, že nedovedou dělati při překladu takové psychologické skoky, jak to umí ten učitel, který dává pravidlo „ab řídí ablativ“ a naučí před tím český genitiv překládati do latiny také genitivem, a chce, by podle toho pravidla překládal „od učitelů“ = „a magistris.“

To co jsem pověděl o tomto případě, platí o všech jmenovaných a vůbec vždy a všudy tam, kde se čeština různí od latiny ve svých vazbách, a kde se žák navádí k překladu tak, že se mu řekne, čeho se užívá v těchto případech v latině. Co znamená tedy podle toho, co jsem řekl, správný překlad „od učitelů“ = „a magistris“? Do jista nic jiného, než při výbavě představy „učitelů“ zameziti výbavu představy „magistrorum“ a docíliti místo ní výbavu představy „magistris“ a při výbavě této představy zameziti výbavu představ „učitelích, učiteli,“ a docíliti místo ní výbavu představy „*učitelů*“. A co v tomto případě, totéž znamená správný překlad z češtiny do latiny a naopak vždy a všudy tam, kde se čeština různí ve vazbě od latiny. Vždy a všudy tedy přijde při výbavě té které představy zameziti výbavu představy, která s ní dosud sdružena byla, či jak se dosud učil překládati žák pravidelně do latiny a naopak, a docíliti místo ní výbavu té představy, jak se v tom případě musí překládati do latiny a zameziti při výbavě této představy, výbavu představy oné, jak se dosud učil překládati do češtiny, a docíliti místo ní výbavu té představy, jak se v tom případě překládati musí, a to jest možná jen dle takového pravidla, v němž se proti sobě postaví obě dvě představy, jichž pravidelný překlad se v tomto případě zameziti a místo něho nepravidelný docíliti má, a v němž se žák potom

naučí při výbavě těch představ výbavu pravidelně s nimi sdružených představ v tomto případě zamezovati a sdružovati je s oněmi představami, které se zde vybaviti mají, ježto výbava jich jest možná jako všudy jinde jenom po předchodném sdružení, jinak povstane neshoda s dosavadním vzděláním a žáku nepřekonatelný spor, jak jsme viděli.

Z toho tedy jde, že tam, kde čeština a latina nejsou ve vazbách shodny, jest překlad možný jen na *základě známosti české vazby*, t. j. žák musí zde nejen ty tvary uměti rozbírati, nýbrž musí *výslovně* vědět, co se v těch kterých případech v češtině klade, a na tom základě překlad jest možný jen tak, že se mu řekne proti ní latinská vazba, a že se naučí v těchto případech pravidelný překlad zamezovati a nepravidelný si osvojovati, či že mu ukáži, jak sobě počínati má, překládaje z češtiny do latiny a naopak, a vše to skrze příklady vysvětlím.

Tak aby žák první dva příklady pochopil, byl bych povinen dáti povšechné pravidlo takto o pádech: České pády nepřekládají se do latiny vždy a všudy tak, jak jsme se dosud učili, jako naopak latinské pády nepřekládají se též vždy a všude týmiž pády, jak jsme se dosud učili; tak na př. český genitiv nepřekládá se do latiny vždy genitivem, jakož naopak latinský genitiv nepřekládá se vždy a všudy do češtiny genitivem, a proč? poněvadž neřídí každá česká předložka a každé české sloveso týž pád, jako jim odpovídající latinská, či vůbec, poněvadž nemá latina a čeština vždy a všudy touž vazbu pádovou.

I jest otázka, co sobě musím v takových případech pamatovati a jak sobě počínati. Tu sobě musím pamatovati českou a potom latinskou vazbu a překládaje z češtiny do latiny, přeložím tu českou vazbu pádovou vždy tou vazbou pádovou, kterou má latina a ne tou, kterou má čeština, a naopak překládaje z latiny do češtiny vazbu, kterou s latinou společnou nemá čeština, přeložím latinskou pádovou vazbu tou vazbou, kterou má čeština a ne tou, kterou má latina. Má-li na př. latina vazbu dativnou a čeština vazbu genitivnou proti ní, tož přeložím vždy a všudy, překládaje z latiny do češtiny, latinský dativ českým genitivem a naopak, překládaje z češtiny do latiny, přeložím český genitiv vždy latinským dativem, poněvadž se klade v takovýchto případech ta vazba, kterou má ona řeč, do níž se překládá a ne ona, z níž se překládá. To by bylo pravidlo pro všecky případy, kde latina a čeština mají různou vazbu pádovou. Toho možná upotřebiti na všecky možné jednotlivé příklady; tak v těch prvé jmenovaných případech: od učitelů, poslouchám rodičů bych tedy řekl žáku toto:

Česká předložka „od“ řídí genitiv, avšak jí odpovídající latinská „a ab“ ablativ; ku př. „od učitelů“ = „a magistris;“ zde viděti, že proti českému genitivu „učitelů“ závislému na předložce „od“ jest v latině ablativ „magistris“ závislý na předložce „a“ odpovídající české předložce „od“. Překládám-li tedy z češtiny do

latiny a přeložím „od“ = „a ab“, tož musím český genitiv závislý na „od“ přeložiti ablativem, jakož latinský ablativ při překladu do češtiny zase genitivem; tak ve jmenovaném příkladě „od učitelů“ = „a magistris“ a naopak „a magistris“ = “od učitelů“, poněvadž se položí vždy týž pád, který řídí předložka té řeči, do níž se překládá a ne té, z níž se překládá.

Taktéž u slovesa poslouchám.

České sloveso poslouchati řídí genitiv, avšak jemu odpovídající latinské dativ; ku př. poslouchám rodičů, = pareo parentibus; zde závisí na „poslouchám“ genitiv „rodičů“, ale na „parere“ proti němu dativ „parentibus“ atd.

To, co jsem pověděl o vazbě pádové vůbec, kde latina a čeština se neshodují, dá se též říci mutatis mutandis o vazbě způsobové ve vedlejších větách, kde v latině se klade jiný způsob než v češtině, a z toho všeobecného pravidla dají se stanoviti pravidla pro všecky jednotlivé druhy věty vedlejší, kde v latině jest jiný způsob než v češtině. Tak bych byl povinen o těch dvou nepřímých otázkách ve třetím případě říci toto:

V nepřímých otázkách klade se při současnosti v češtině pravidelně indikativ přítomného času jen slovesa neskonalého, avšak v latině proti němu buď konjunktiv praesentis, závisí-li nepřímá otázka na hlavní větě, jejížto sloveso jest v praesentu nebo futuru primu nebo futuru exactu, nebo konjunktiv imperfecti, závisí-li nepřímá otázka na hlavní větě, jejížto sloveso jest v nějakém minulém čase, tedy buď imperfektu nebo perfektu nebo plusquamperfektu; ku př. nevím, co konáš = nescio, quid agas a nevěděl jsem, co konáš = nesciebam, quid ageres. V obou větách jest v češtině zde indikativ přítomného času slovesa neskonalého „konáš“ proti latinskému konjunktivu a to v první větě praesentis „agas“, protože závisí nepřímá otázka na hlavní větě, jejíž sloveso jest v praesentu „nescio“, v druhé větě však proti konjunktivu imperfecti „ageres“, protože závisí nepřímá otázka na hlavní větě, jejížto sloveso jest v imperfektu „nesciebam“. Překládaje tedy z češtiny do latiny, přeložím zde indikativ přítomného času slovesa neskonalého „konáš“ v první větě konjunktivem praesentis „agas“, protože mi přijde sloveso hlavní věty „nevím“ přeložiti praesentem „nescio“, avšak v druhé větě konjunktivem imperfecti „ageres“, proto že mi sloveso hlavní věty „nevěděl jsem“ přijde přeložiti imperfektem „nesciebam“; a naopak překládaje z latiny do češtiny, přeložím v obou větách jak konjunktiv praesentis „agas“ tak konjunktiv imperfecti „ageres“ jen indikativem přítomného času slovesa neskonalého „konáš“:

Rovněž chtěje, by mi žák překládal čtvrtý případ, byl bych povinen pověděti mutatis mutandis totéž vůbec o rodě, co jsem řekl všeobecně o vazbě různé pádové a potom to na tento jednotlivý případ upotřebiti takto.

Podmět české věty bývá někdy jiného rodu, než podmět jí odpovídající věty latinské, a výrokové jméno často klade se do

instrumentalu, kdež odpovídající latinské bývá vždy v nominativu; tak na př. život — byl klidným = vita — erat quieta; zde jest podmět český „život“ mužského rodu, avšak jemu odpovídající latinský „vita“ ženského a výrokové české jméno přídavné „klidným“ v instrumentale, kdežto jemu odpovídající latinské „quieta“ jest v nominativě.

Překládaje takovouto českou větu z češtiny do latiny, musím přeložiti český výrokový instrum. zde „klidným“ do latiny nominativem téhož rodu, kterého jest latinský podmět, tedy zde ženského rodu „quieta“ a ne podle českého „quieto“, protože latinské výrokové jméno přídavné musí se shodovati v rodě, čísle a pádě vždy s latinským podmětem a ne s českým; a naopak překládaje výrokové přídavné jméno z latiny do češtiny, budu je shodovati zase s českým podmětem v rodě a čísle, ale v pádě nemusím, protože může výrok býti v češtině též v instrumentale; tak přeložím „quieta“ ve shodě s podmětem „život“ buď „klidný“ nebo „klidným,“ ale nikdy ne „klidná“ nebo „klidnou“ ve shodě s podmětem latinským „vita“. Tak možná i tyto tvary procvičiti skačmo jako předešlé, a učitel se může na jednom tvaru přesvědčiti, pochopil-li žák věc nebo ne. Nebo dal-li by žáku tvar „od dívek“, a žák mu na to odpověděl „a puellarum,“ bude hnedle věděti, kolik uhodilo. Taktéž kdyby dal žáku tvary „malou knihu“, a on mu odpověděl „parvam librum“ aneb „veliký tábor“ = „magnus castra“ nebo „magnum castram“ atd. Já myslím, že mi příčinu těchto a jim podobných chyb, s kterými se vskutku u primanů potkáváme, netřeba vykládati.

Překlad z latiny do češtiny bývá ovšem v některých jen případech, kde čeština a latina nejsou shodny ve vazbách, snadnější než z češtiny do latiny, protože žák umí česky rozprávěti, a již podle sluchu, když chybí, pozná, že chybil, ale není o nic jistější, než z češtiny do latiny, protože žák neznaje české vazby nemůže věděti, že jen tak a ne jinak překládati smí.

Tak ve všech těchto a mnohých jiných příkladech přeloží žák snad „od učitelů“, a ne „od učitelích“ aneb „od učiteli“; poslouchám „rodičů“ a ne „rodičům“; nevím, „co konáš“ a ne co „ať konáš“; život byl „klidným“ a ne „klidná“; protože by takovýto překlad urážel český jeho sluch, a žák tedy jenom od sluchu ví, že má tak překládati, ale proč? anebo že ani jinak překládati nemůže, to neví. Leč i tu bývá na rozpacích nemalých, a bez cizí pomoci sotva kdy přeloží, když mu přijdou takové příklady ponejprv.

Proto jen takto, jak jsem ukázal, budeme-li v těchto příkladech a ve všech jiných, kde česká a latinská vazba se od sebe liší, žáka k překladu naváděti, učiníme správný překlad možným a snadným a zamezíme tyto překlady: od učitelů = a magistrorum; poslouchám rodičů = pareo parentum; nevím, co konáš = nescio, quid agis, a nevěděl jsem, co konáš = nesciebam,

quid agis; život byl klidným = vita erat quieto"; a že takovéto doslovné překlady u žáků zvláště první třídy jsou pravidelné, to mi přisvědčí každý, kdo v první třídě vyučoval, chyb žáků si bedlivě všímal, snažil se z nich příčinu uhodnouti, a pak patřičný lék proti nim předepsati. Zdali jest to ten lék, který jsem udal, o tom ať soudný čtenář rozhodne.

Z toho tedy viděti, že každá latinská mluvnice, jakož i každá latinská cvičebná kniha, která je zároveň knihou učebnou, chce-li úplně dostáti své úloze, musí žáka nejen učiti latinskému tvarosloví a latinským vazbám, než i správnému překladu a to jednak tam, kde čeština a latina jsou ve vazbách shodny, jednak tam, kde nejsou shodny a to *výslovně*, poněvadž učitel, když žáka vyvolá, požaduje od něho nejen známosť tvarosloví a latinských vazeb, než i *správný překlad* a ten jest, jak jsme viděli, tam kde se čeština a latina shodují, možný na základě známosti českého rozboru a to tak, že se naučí věci po latinsku jmenovať, jména jich v latině ohybať a rozbírati tak jako v češtině, tedy tomu, co ví o těch tvarech v češtině, a pak že se naučí tomu, jak ty které tvary do latiny se překládají a naopak, a tam, kde se latina a čeština neshodují, jest překlad možný jen na základě známosti české vazby, a to jen tak je možný, že se mu řekne proti ní latinská, pak ukáže, jak se co překládá z češtiny do latiny a naopak, a vše skrze příklad řádně vysvětlí. Každá mluvnice latinská musí tedy býti, abych tak řekl, mluvnicí českolatinskou, či jak praví Komenský mluvě o nápravě ve školách hl. XVII. str. 144 a 145 své didaktiky: „3) Každá mluvnice i slovník ať se hodí k jazyku tomu, který žákovi přirozený jest aneb sic již prvé dobře známý. 4) Cokoli se předkládá, čte, z paměti učí nebo se vyslýchá, vždycky ať *známý jazyk* jde napřed, a druhý za ním."

A jaká pravidla a s čím spojena v takovýchto knihách býti mají, o tom nás poučuje Komenský ve své didaktice hl. XVII. str. 170—179 dostatečně. Pravidla mají prý býti „*nejsvětlejšími slovy podána*, *krátká*" a skrze „*příklady světlé*" vysvětlena, „proto že řídcí jsou, kteří by *bez vysvětlování skrze příklady ze samých pravidel chápali.* Protož pravidla a příklady vždy spolu jíti musejí. Oboje to bez cvičení nedává nic než theoriam, t. j. povědomost bez umění." Dále vytýkaje hl. XVII. str. 144 tehdejším grammatikářům, že skládají pravidla tak, „jako by jimi všecku mládež českou, německou, francouzskou, uherskou atd. latině učiti chtěli," an dle něho „každý ten jazyk obzvláštní svůj poměr k latině má, jehož se šetřiti musí, má-li se podle přirození postupovati a podle známého neznámému učiti," dává nám tím nepopíratelně makavě na srozuměnou, jak si myslil pravidla mluvnická sestavena. Potom jest též učitel povinen, jak praví Komenský hl. XXI. str. 208, učedníku, „aby mu každá práce snadna byla, všeho toho, co kdy dělati má, zřetelný vzor ukázati, aby odkud začíti, kam směřovati, kudy vésti má, jasně viděl." A takovýto „zřetelný vzor" či „vysvětlení pravidla skrze příklad"

má býti ve knize tištěno, jak tomu chce Komenský ve své did. hl. XIX. str. 190; nebo „dobré“ prý „bude všecky knihy, co se jich koli ve všech třídách školních potřebuje, s hotovými výklady tištěné míti.“

Zda všemu tomu nevyhovíme, co zde káže Komenský, budou-li pravidla tak sestavena, jak jsem ukázal? Či nejde v mých ukázkách *český* jazyk napřed, není v nich vytknut ten „obzvláštní poměr“ češtiny k latině, jehož se šetřiti musí, má-li se dle přirození od známého k neznámému postupovati? Nejsou ta pravidla jasná a skrze světlé příklady všecko vysvětleno, aby učedníku zřetelný vzor ukázán byl, aby odkud počíti, kam směřovati, kudy vésti má, viděl? Zda jest možná vésti žáka k správnému překladu jiným způsobem, než jak jsem to zde ukázal, jednak tam, kde latina a čeština se shodují, jednak tam, kde se neshodují? Zda možná žáka frančině, řečtině, němčině jinak vyučovati, než jak jsem to ukázal na latině? Či nejsou tyto řeči k češtině buď v poměru shody nebo neshody? Nemusí žák, chce-li „učitelů“ přeložiti do němčiny, na základě známosti češtiny totéž věděti, co když chce to „učitelů“ překládati do latiny? Vždyť i zde jest žák překladu „učitelů“ = „der Lehrer“ jen tak schopen, že ví, že osobě, která vyučuje, říká se česky učitel, německy der Lehrer, dále že umí jak české „učitel“, tak německé „der Lehrer“ skloňovat a rozbírati, a pak že ví, že český genitiv množného čísla překládá se pravidelně do němčiny také genitivem množného čísla a naopak německý genitiv množného čísla též genitivem množného čísla českým. Zda pak se nestavějí správnému překladu do němčiny toho „poslouchám rodičů = ich folge den Eltern,“ tytéž překážky, co správnému překladu do latiny „pareo parentibus?“ Není zde v obou případech tentýž psychologický pochod? Zda nemá pravdu Komenský uče ve své didaktice hl. XVII. str. 152 a hl. XIX. str. 181 5), že pravá a přirozená methoda je na všecky jazyky jen jedna, a že to nezdaru u vyučování jest příčinou, když každý učitel a každá škola má jinou methodu Doklady ty stojí za to, bych je uvedl zde do slova. Praví hlava XVII. str. 152 toto: Matou tedy náramně mládež, a jí učení těžké činí rozličnosti způsobův, nejen že autorové jsou rozdílní s rozdílnými způsoby, ale že jeden a týž učitel, ku př. Ramus, jiným způsobem mluvnici vede, jiným dialektiku atd., ješto to vše na jeden způsob býti můž, všecko, pravím, vedle všeobecné shody. Ale jakž jinak býti možné, když se přirozených základů míjelo? Protož napotom:

1. J e d e n z p ů s o b a ť j e s t n a v š e c k y j a z y k y, a jeden na všecka umění, totiž jaký bude v uspořádání hlavní školy.

2. „V jedné a též škole ať jest všech cvičení jeden pořádek,“ a hl. XIX. str. 189 praví toto: „5. Mnoho bylo způsobův učení, každá škola měla jiný, ba každý učitel jiný, nébrž jeden a týž učitel při každém umění a jazyku jiný; a což nejhoršího, jeden a týž

v jedné a též věci jednak tak, jednak jinak; protože když se na základ přirození nepřišlo, způsob ten ustanoven býti nemohl, viklal se vždycky, a před očima učedníků i učitelů se mátl. Odkudž zatemnělosť, nejistota, jinak a jinak též věci ohledávání a při ní meškání, naposledy, když jedno tak drsnatě šlo, jiného se zdaleka štítění a hrození, že se mnohý mnohého ani netekl.“

Proto nemohu souhlasiti s míněním pana Koblížka, pronešeným v V. ročníku Listů fil. a paed. str. 73. v tento smysl: „Nám se nedostává cvičebných ba ani učebných kněh na výběr, jako v jiných bývá zemích“, a udav, proč nemáme knih na výběr, a kterak by se jich možná bylo dodělati, myslí, že by potom, kdyby mohl každý sepsati podle své methody knihu, „*přestala privilej na vědu a methodu* a učbě by se mnohem lépe dařilo“; nebo podle toho zdá se mi, že káže p. Koblížek pravý opak činiti toho, co Komenský.

Tím nechci říci, že by to snad nebylo v pořádku dle náhledu p. Koblížka. Také nevím, co by nám pomohlo sto takových knih, které by nebyly kloudnější a onačejší o nic, nežli jsou ty, které nyní máme, tak že by se o nich vším právem dalo říci, jedna za osmnáct, druhá beze dvou za dvacet? A že sta knih byl by již pořádný výběr, a přece by nebylo v čem si vybrať.

Zde nám možno všimnouti si také jiných návrhů p. Koblížka o změně učiva a cvičiva. Ve III. roč. List. fil. a paed. str. 210 vytýkaje panu Patočkovi, že přijal do své knihy též příklady o časoslovech vazby jazyku českému protivné, jako: parere, parcere, invidere, praví, že nemůžeme po žákovi I. třídy žádati, by sobě pamatoval ty vazby; „jestiť“ prý „to III. třídy úkolem“; a z té příčiny v témž ročníku str. 207, ač snad nevědomky, pronesl do jista mínění své o předložkách, že jsou jimi žáci mořeni, protože třeba jim také zde pamatovati skoro u většiny vazby jazyku českému protivné; nebo mezi nejobyčejnějšími předložkami v primě hned na začátku přicházejí tyto: „a ab“ s ablativem, avšak české „od“ s genitivem; „sine“ s ablativem, avšak české „bez“ s genitivem; „e ex“ s ablativem. avšak české „z ze“ s genitivem; „ad“ s accusativem, avšak české „k ke ku“ s dativem; „apud“ s accusativem, avšak české „u“ s genitivem a české „při“ s lokalem; „in“ na otázku „kam?“ s accusativem a proti němu v češtině „do“ s genitivem atd.; než ve IV. ročníku str. 106 navrhuje, by se *všecky* předložky ve všech významech předělaly v primě. Ptám se, oč je obtížnější podle toho, co jsem o předložkách a slovesech vazby jazyku českému protivné napsal, pamatovati sobě vazbu jazyku českému protivnou u časoslova „parere“ než u předložky „ab“? Či nestaví se u předložky „ab“ správnému překladu v cestu tytéž překážky jako u slovesa „parere“? Není povinen ten, kdo řekne o časoslovech vazby jazyku českému protivné, že nemůžeme po primanovi žádati, by sobě ty vazby pamatoval, to že jest úkolem III. třídy, totéž říci o předložkách vazby jazyku če-

skému protivné? To jest zrovna tak, jakoby někdo řekl, „poslouchám rodičů“ nemůže žák I. třídy přeložiti pro různosť vazby do němčiny „ich folge den Eltern,“ ale „od učitelů“ může přeložiti „*von den Lehrern*,“ ač se u „von“ zde tytéž překážky naskytují, jako u „folgen“. Třebas vedlejší věty účelné, časové, konsekutivné latinské jsou ve vazbě s českými větami zrovna tak neshodny jako nepřímé otázky, příčinné věty, vazba accusativi cum infinitivo atd., tož přece zdají se p. Koblížkovi býti pro primu u variaci tvarů konjunktivných účelné, konsekutivné a temporalné věty velmi učinné a pohodlné, kdežto s ostatní věty jakož i jména měst, vazbu gerundivnou není priman po jeho náhledu pro nedospělost rozumu, „jelikož jejich vazba vyžaduje důkladnější známosti slovesa a věty vedlejší“, co však nedokázal.

Podle toho zdá se, že sobě p. Koblížek odporuje, ježto některé vazby různé za pochopné pokládá, jiné za nepochopné. —

Proto má úplně pravdu p. Neudörfl potud, že vytkl panu Koblížkovi, že nezdají se mu býti podle dosavadních pravidel jmenované věty nejpohodlnější a zároveň nejúčinnější u variaci tvarů konjunktivných, ale chybuje v tom, že vysvětluje si nepochopnosť těch věcí takto: Žák není s ty věty, protože nezná příčiny latinských konjunktivů, avšak příčinu tu mu nemohu vysvětliti, protože by ji rozum jeho nepochopil; z čehož jde, že není možná těm větám vyučovati žáka I. školy pro nedospělost rozumu, a zákon dopouští se bezpráví, chtěje, by učil učitel žáka tomu, seč jeho rozum není a býti nemůže; pročež se musí zákon změniti.

Kdyby p. Neudörfl byl povědom sobě býval, čemu máme žáka v primě, učíce jej latině, učiti, tož by zajisté nikdy nebyl napsal, že žák není s věty konsekutivné, temporalné, nepřímé otázky atd. proto, že v nich příčiny konjuktivu těžce chápe, nebo docela ani nepoznává, ježto, jak ukáži, by znal i příčiny konjunktivů, přece nevěda, jak ty konjunktivy má překládati do češtiny, nedovedl by ty jmenované věty překládati a jestli, tož jenom s velikými obtížemi a náhodou. Ostatně p. Neudörfl sám, jak jsem už dřívé podotkl, skutky celé své theorii odporuje. Z toho viděti, že ani p. Neudörfl, ani p. Koblížek neznají pravých příčin, proč ty které věty žáci nechápou, a neznajíce jich, nemohli také žádných patřičných oprav navrhnouti, jak jsme to viděli zejména u návrhů pana Koblížka. Dále odtud jest ten nezdar, s kterým se setkáváme u vyučování, že pravých příčin vad v našich školách neznáme. Učitel buď zhola nic nevysvětluje a chce od žáka, co mu neřekl, aneb mluví a vysvětluje celou hodinu o voze, kdežto žák by měl rád vysvětleno o koze, a konec konců jest, že žák s překladem dle výkladu učitele nemůže s místa. Odtud jsou ony „lživýklady“ ve školách, jak praví p. Neudörfl ve IV. roč. List. fil. a paed. str. 262, ku kterým mi budiž dovoleno připočísti také jeho výklad tamtéž podaný o větách účelných str. 266.

Nebo co jest výsledek celého toho výkladu? Do jista, co tam podává těmito slovy:

„Vyjádřují tedy věty účelné vůli, žádost k něčemu budoucímu se táhnoucí, a mají v sobě konjunktiv žádací. Z rozboru toho vidíme, že věty účelné udávají příčinu pouze myšlenou či neuskutečněnou vůle nebo žádosti nějaké uskutečněním svým do budoucnosti se nesoucí. Vůle bývá někdy dvojnásob naznačena, jednak významem slovesa věty hlavní, jednak tvarem slovesa věty vedlejší atd.“; avšak z celého tohoto rozboru nevidíme, co se klade v účelných větách v češtině proti latinskému konjunktivu praesentis a imperfecti, a jak sobě žák, překládaje, počínati má, a když to neví, může sebe lépe věděti, jaký jest konjunktiv v latině, a proč jest konjunktiv v latině, tož přece nebude moci s překladem účelných vět s místa. Ale podle toho rozboru zdá se p. Neudörfl býti také jedním z těch, o nichž náš Komenský ve své didaktice hl. XVI. str. 125 praví toto: „Též chybují, kteří sic vysvětlovati chtějí, ale přijíti v to, aby kořen rozumnosti rozštípili, a naučení mocně vsadili, neumějí. *Nébrž hmoždí se vtipem učence tak hamižně, jako když kdo místo dlátka kyjem neb palicí plaň rozštípiti chce.*“

Pan Neudörfl nám silno svou methodu odporučuje řka toto str. 266: „Mnohému z pp. kollegů bude se zdáti cesta tato příliš dlouhá, ale vede ku skutečnému vědění (ale čeho? toho, bez čeho se žák překládaje dobře obejde); a považíme-li, že žák, rozumí-li případu tomuto, dovede již tím velmi snadno pochopiti a posouditi dobrou polovinu případů konjunktivu ve vedlejších větách vůbec (což není pravda a p. Neudörfl to nikde nedokázal), tu trvám, odporučuje se mnohem více tato methoda než methoda dosavadní.“ Ježto jsem dosud, pokud se mi vidělo, vyložil, co by se mělo nazývati vyučování methodické řečem dle Komenského, a čeho musí býti povědom ten, kdo methodicky vyučovati chce, můžeme nyní si vzíti do ruky knihy cvičebné a učebné, a zkoumati, zdali páni spisovatelé sepsali je dle methody opírající se o zásady Komenského; nebo nyní podle toho, co jsem o methodě řekl, nebude nám nesnadno, chybeno-li, chybu poznati, vytknouti, a jak by se opraviti dala, navrhnouti.

Obecně nyní na gymnasiích českých vyučuje se ze „stručné mluvnice latinské“ p. Fr. Patočky, druhé opravené vydání, která jest zároveň cvičebnou a učebnou knihou, a potom z cvičebné latinské knihy II. vydání Fr. Ot. Novotného pro I. třídu.

Poněvadž p. Patočka z mnoha příčin, které v předmluvě ku svému II. vydání udává, „uznal toho potřebu, věci tak uspořádati, aby učivo a cvičivo spojeno bylo v jedné knize,“ tak aby žák nebyl nucen z jiné knihy se poučovati, a poněvadž v knize p. Novotného přichází v podstatě totéž a týmž způsobem podáno, jako ve knize p. Patočky, budu uváděti příklady jenom z knihy p. Patočky a to tak, aby i ten, který v primě nikdy nebyl za-

městnán, a který nemá těch knih po ruce, utvořil si jasný o věci obraz, sám se mnou všecko prodělávaje a potom posouditi mohl, proč ubohý český žáček překládaje dle pravidel v týchž knihách udaných, nemůže s překladem s místa. Co povím o knize pana Patočky, totéž bude se týkať i II. i III. vydání knihy Fr. Ot. Novotného; z obou budu doklady uváděti jenom tehdá, když tomu zvláštní potřeba kázati bude. Takto sobě veda vyhovím přání p. Koblížka pronešenému v V. roč. List. fil a paedag. str. 74 v tento smysl: „Aby však recense veřejným pravítkem methodiky se stala, dlužno, aby byla podána tím rozsahem, aby čtenář nemající knihy před sebou, mohl nabyti obrazu té knihy pravého —.“ I míním uváděti příklady z toho učiva a cvičiva, které se zdá pro nedospělosť rozumu nepochopným.

Na str. 70. cvičení 39. jest na věty účelné první příklad tento (ovšem že v knize p. Patočky): Oro te, ut[1]) semper fragililitatis humanae memor sis. Jest otázka, co má žák s tou větou dělať. Do jista, že do češtiny překládati. Nuže vizme, jak pan spisovatel jej k tomu překladu navádí, a na jakém základě. Je-li žák pilný, může věděti dle str. 66, že „sis“ se jmenuje po česku „ať jsi,“ a dle poznámky na str. 70. dole udané, k níž se tou jedničkou za „ut[1])“ přidanou odkazuje, toto: „Ut, aby, že, ve větách účelných rozkazovacích a následných; ne, aby ne, ve větách účelných záporných a rozkazovacích záporných pojí se vždy s konjunktivem.“ To jest všecko, co žák v té knize může věděti o účelné větě, jiného zhola nic. Tu si musíme připomenouti, že takový žák, jako jest priman, drží se překládaje pevně litery a jenom slovo za slovem překládá. A jak by také jinak dělal? Opatřen jsa těmi vědomostmi, dal by se do překladu té výše jmenované věty, a jaký bude jeho překlad? Překlad jeho doslovný dle toho návodu bude zníti takto: „Prosím tě, „aby“ nebo „že“ vždy pomíjejicnosti lidské pamětliv „ať jsi.“ Nuže, laskavý čtenáři, suď sám, může-li ten ubohý český žáček podle toho, jak jej p. spisovatel navádí, jinak tu větu přeložiti, nebo může-li se dle toho návodu kdy dodělati správného překladu: „abys — byl“ což přece učitel od něho chce? Kde bylo žáku řečeno, že „ut“ se jmenuje „abys“, a že pod tou podmínkou, když „ut“ se jmenuje „abys“, překládá se „sis“ do češtiny „byl?“ Přiberme si na pomoc to pravidlo p. Koblížka z „malé úvahy o konjunktivu“ str. 27, jenž zní takto: „Konjunktivem sluší vyjadřovati děj věty vniterně závislé,“ nebo to pravidlo má se zavésti do knih vedle pravidel obecných mechanických, aby se žáku jakéhosi pokynu dostalo, proč má nastoupiti vazba konjunktivná ve větách od jistých částic vedených. Bude-li pak překlad žákův jinačí? Bude-li pak překlad žákův možný podle pravidla, které podává p. Koblížek ve III. roč. List. fil. a paepag. str. 210 a jenž zní takto: „Je-li účel výkonu přítomný nebo budoucí, vyjádří jej Latiník tvarem konj. praesentis, je-li minulý, tvarem konj. imperfecti? Zda-li pak jest co platen žáku výklad p. Neudörfla, jehož výsledek jsem už

prvé podal? Jestli pak se může žák dodělati překladu správného podle pravidla, které podává p. Doucha ve III. vydání cvičebné knihy Fr. Ot. Novotného str. 32 a jež zní takto: „Spojkou ut, aby, ne = aby ne, uvádějí se příslovkové věty účelné, v nichž se klade po hlavním čase (praes a futuru) konjunktiv praesentis, po ostatních časech vedlejších konjunktiv imperfecti. V hlavní větě stává často ideo, idcirco, pro to, na to?“ Podle toho zdá se, že žádný ze všech těchto jmenovaných pánů, dávaje taková pravidla, není sobě povědom toho, *čemu učiti jest a na jakém základě*, což přece jsou nezbytné podmínky pravé a přirozené methody?

Čemu pak učí žáka ve větě účelné ti jmenovaní páni? Páni Novotný ve II. vydání své knihy str. 40 §. 37 a Patočka tomu, že počínají od spojky „ut, aby“ a že v nich se klade v latině konjunktiv; páni Koblížek a Doucha jdou již o krok dále, učíce je, že se klade konjunktiv imperfecti a praesentis; p. Neudörfl tomu, že je ten konjunktiv žádací, a proč se klade ve větě účelné; konečně p. Koblížek ve své úvaze o konjunktivu, proč se klade v té větě konjunktiv. A tomu žáka učíce chcete, by vám ty účelné věty do češtiny překládal a z češtiny do latiny, a když nepřekládá, tož nemá potom dospělý rozum anebo je tím vinna národní škola nebo supplent? Na též straně 70. jest už také první příklad na nepřímé otázky tento: „Omnis hora, omnis dies ostendit, quam nihil simus.[2]“ Touto dvojkou odkazuje dolů k poznámce, jenž zní takto: „V závislých č. nepřímých tázacích větách, totiž takových, které buď k časoslovu nebo přídavnému jménu připojeny jsou, klade se v latině konjunktiv.“ Majíce na mysli, že na straně 66. učí p spisovatel „simus“ do češtiny překládati „ať jsme“, překládejme podle poznámky uvedené a podle toho, co ví, tu větu, a co obdržíme? — jak nic „ať jsme“ nebo který by byl povědom o zápoře pravidla v češtině, tedy by přeložil: jak nic „ať nejsme.“ Sám ze sebe a ze svých vědomostí není schopen žák jiného překladu. Kde mu bylo řečeno, že latinský konjunktiv se překládá do češtiny indikativem? Avšak ani dle pravidla p. Koblížka, ani dle pravidla p. Douchy, jež udává ve III. vydání knihy Fr. Ot. Novotného str. 38 §. 41 pozn. 2. nebude překlad žaků jinačí. Poznámka tato zní: „V podstatných větách tázacích (čili v otázkách nepřímých, závislých na jiných větách) klade se v latině vždy konjunktiv, a sice po čase hlavním konjunktiv hlavního času, po čase vedlejším konjunktiv vedlejšího času. Konjunktiv perfecti považuje se za hlavní čas minulosti.“ Podle toho pravidla by sice o nějaký chlup v latině věděl více než podle pravidla p. Patočky, avšak co se klade v češtině, a jak sobě překládaje počínati má, o tom v něm není ani slovem půl zmínky. Ale ani se toho nedoví z pravidla p. Koblížka už ode mne citovaného: Konjunktivem vyjadřovati sluší děj věty vniterně závislé.“ Nejkrásnější podívaná jest to, že p. spisovatel na též 70. straně má také příklad tento: „Adolescens inter hilares sit (ať...) hilaris — atd.“ — s touž poznámkou (ať...) za tím „sit,“ kterou jsem

také zde udal. Když po náhledu p. spisovatele nemůže žák přeložiti konjunktiv zde, kde mu přece jest překládati tak, jak se naučil na str. 66. a uznal za potřebné jej opatřiti poznámkou (ať...), jak se mohl domýšleti p. spisovatel, že bude žák konjunktiv v prvé jmenovaných větách překládati, když se mu neřekne, jak se překládá, ježto v těchto větách není mu jej tak překládati, jak se naučil na straně 66.? Jak myslím já a se mnou každý, kdo věc jenom trošku uváží, dodělá se zde žák bez obtíží a bez poznámky překladu správného „ať jest“ podle strany 66. K čemu tedy ještě tu poznámku? A jestli zde udal v poznámce možný překlad, tím více byl povinen udati v prvé jmenovaných větách, poněvadž tam mu nepřijde překládati tak, jak se naučil a to, jak se překládá, sám ze sebe žák věděti nemůže. Na straně 96. je první příklad na výsledné věty od ut počínající tento: „Athenienses saepe adeo ingrati erant, ut cives optime de patria meritos condemnaverint [2]“ Dvojka odkazuje k poznámce na straně 97. která zní takto: „Ve větách následných, má-li následek co dokonaný čin znamenán býti, stojí týž čas, jenž by v nezávislé větě stál; ve vypravovacích větách tedy konjunktiv perfecti.“ A to pravidlo má chopiti a postihnouti svým rozumem priman? Na straně 82. učí p. spisovatel „laudaverim“ překládati „ať jsem pochválil.“ Když bude překládati dle toho, čemu se str. 82. o kojunktivu perfecti naučil a dle toho pravidla, jaký bude jeho překlad? že — ať odsoudili. P. Koblížek nám ve IV. roč. List. fil. a paed. str. 105 radí, bysme měli zření jenom k dokonavosti a nedokonavosti časoslova u vět konsekutivných. A co povídá p. Doucha o větě účinkové str. 46 §. 52 v poznámce? „Že — zření měli“, věta účinková; v latině počíná od spojky ut, že a sloveso klade se do konjunktivu — zde imperfecti.“ To jest všecko. A z toho si má žák vyčísti, co se klade v češtině a jak sobě překládaje z češtiny do latiny a naopak počínati má? Na též straně 96. v Patočkově knize je první příklad na „quum“ tento: „Quum [3] Hannibal Romanos multis in proeliis superavisset, Capuam, oppidum in Campania, occupavit.“ Tou „3“ odkazuje k poznámce o „quum“ na str. 97. Tato zní: „Quum znamená buď 1. poněvadž (quum příčinné, quum causale) a pojí se ve všech časech s konjunktivem, buď 2. když (quum časové, quum temporale) a pojí se jen v imperf. a plusqupf. s konjunktivem, v ostatních časech stává indikativ.“ Strana 84. učí p. spisovatel překládati „laudavissem“ = „byl bych pochválil.“ Ať překládá žák dle toho pravidla a dle toho, jak se naučil na str. 84. konjunktiv plusqupf. překládati do češtiny. Jaký bude jeho překlad? Do jista tento: „Když Hannibal — by byl přemohl. Jak pak sobě počíná p. Doucha? Následně str. 48. § 53. „Cum, když — uvádí příslovkou větu času a sloveso klade se při vypravování do konjunktivu imperfecti, je-li minulý děj s větou hlavní současný; pakli jest předčasný, klade se do konjunktivu plusquamperfecti.“ Pan Doucha cítě nepochybně chatrnosť a nedostatečnosť svého pravidla, odkazuje v každém příkladě

na „quum“ vždy dvakráte k tomu pravidlu, a to jednou za spojkou, po druhé za časoslovem. Uvedu zde na ukázku první příklad na „quum“ podaný na str. 48 § 53: „Themistocles, cum[3]) vix muros urbis restituisset[3]), ab Atheniensibus exsilio multatus est.“ Těmi trojkami za tím „cum“ a za tím „restituisset“ odkazuje k prvé zmíněnému pravidlu a dává nám nepopíratelně na srozuměnou to, že sám uznává, s jakými obtížemi žák podle pravidla udaného překládá. Avšak ptám se, co chce p. spisovatel s tou trojkou za tím restituisset? Či ta „3“ má žáku říci, co mu povinen byl pověděti on, že totiž ve větě časové konjunktiv plusquamperfecti nepřekládá se do češtiny žádacím způsobem minulého času, jak se naučil, nýbrž jenom indikativem minulého času slovesa skonalého? To mohl udělati ještě před tím „cum“ jednu, a před tím „restituisset“ také jednu „3“, tož by mu byly ty „trojky“ zrovna tolik platny, jako kdyby tam nestála žádná, a žák by přece překládaje dle toho pravidla dostal za svůj překlad od učitele jenom trojku. Pravidlo, které podává p. Koblížek ve IV. roč. List. fil. a paed. str. 105 skutečně by nepatrně změněno jsouc úplně vyhovělo potřebám českého žáka. Zní takto: „tvar časoslova dokonavého minulý vyjádřete tvarem conjunctivi plusquamperfecti.“ Zde byl p. Koblížek povinen proti tvaru „conjunctivi“ plusquamperfecti postaviti tvar *„indikativu“ minulého času slovesa skonalého*, poněvadž tvarem minulým jest též „byl bych pochválil“ a nejen „pochválil jsem.“ Tu naskytuje se mi vhodná příležitosť zeptati se pana J. Řissa, co sobě velikou shodností latiny a češtiny myslil, když v předmluvě k prvnímu vydání své cvičebné latinské knihy str. II. toto psal: Že jsem, jednaje o konjunktivu, přibral věty účelné a sousledné a konjunktiv imperfecti a plusquamperfecti s „quum“ ve větách časových, nebude nikdo pokládati za přetížení žákův, uváží-li *velikou latiny a češtiny* v té příčině shodnosť.“ V čem pak má záležeti v té příčině *veliká shodnosť latiny a češtiny, uvážíme-li*, že ve větách časových s quum položí, jak povídá, všudy v latině konjunktiv imperfekti a plusquamperfecti, a že v týchž větách v češtině klade se proti latinskému konjunktivu imperfecti a plusqupfcti vždy jenom *indikativ minulého času slovesa neskonalého a skonalého*, že v konsekutivných větách klade se v latině vždy „ut“ *s konjunktivem*, avšak v češtině „že“ *s indikativem* obyčejně a jenom v řídkých případech „a“, „že“ se žádacím způsobem, že v účelných větách v latině klade se „ut“ s konjunktivem praesentis aneb imperfecti, avšak v češtině obyčejně spojka „a“ se žádacím způsobem přítomného času. A když toto nazveme velikou latiny a češtiny „shodností,“ čemu pak budeme potom říkati „neshodnosť“? Co jsem řekl o spojce „ut, quum,“ to má své místo u všech spojek, kde v latině ve větách od nich počínajících jest způsob jiný než v češtině. Na straně 145. přicházejí příklady o konjunktivu konjugace periphrastické aktivné. Vezměme si třeba tento: „Nemo scit, num cras victurus sit.“ Dejme tomu, že by žák povědom byl sobě poznámky na

str. 70 o nepřímých otázkách a poznal, že ta věta jest nepřímá otázka, tož jaký bude překlad té věty? Do jista takový, k jakému ho p. spisovatel navede. Na straně 143. učí, že „laudaturus sim“ se jmenuje po česku „ať hodlám chváliti“ a na straně 144. v poznámce, že konjunktivu praes. conjug. periph. užívá se co náhrady za scházející conjunctivus fut. activi. Toto věda, dal by se do překladu a přeložil by takto: Nikdo neví, zdali zejtra „ať žíti hodlá.“ Může-li pak se žák na základě svých vědomostí dodělati jiného překladu než-li jest tento nebo správného překladu „— zdali zítra žíti bude“? Kde mu bylo řečeno, že „victurus sit“ překláda se do češtiny „indikativem futuri“ slovesa neskonalého? Jaké nepřekonatelné obtíže a proč? dělá překlad žáku z latiny do češtiny dle těch pravidel, pozná podlé toho, co jsem uvedl, každý a musí poznati nevyjímaje ani toho, který nikdy v primě nebyl zaměstnán. Zbývá ještě ukázati, jaké obtíže se naskytují žáku, když překládá z češtiny do latiny dle těch pravidel i s jinými poznámkami. V knize p. Patočky je na straně 71. na „ut“ finalné tento příklad první: „Navštěvujete školy, abyste někdy řádní občané a příkladové cnosti byli (praes.)“ Když bude tuto větu překládati, tož nebude předně věděti, jak má přeložiti „abyste.“ Vždyť ve zminěném pravidle o „ut“ povídá se jenom, že „ut“ se jmenuje „aby“, ale o „abyste“ tam není ani řeči, a já pochybuji, že to bude ten 30. věděti podle toho sám ze sebe; takový žáček drží se pevně litery. Proto je málo primanů, kteří by „abych, abys, abychom, abyste“ překládali do latiny tím „ut“ zvláště *ve školních úlohách;* tu to „ut“ málokterý položí, a *jen se jich ptejte proč?* a oni vám odpoví, protože „ut“ se jmenuje aby, ale ne „abych, abys, abychom, abyste.“ *) Než dejme tomu, že by se náhodou domakal, že také „abyste“ jmenuje se po latinsku „ut,“ tož přece zapomene, než k překladu toho „byli“ přijde, od čeho věta počíná, a octne se na konci věty v nových nesnázích i s poznámkou p. spisovatele, že tu má položiti „praes.“ Ale kdyby sobě také pamatoval, že počíná ta věta od „ut“, a že tu má položiti konjunktiv, kterak jeho rozum slabý si to dovede vysvětliti, že to „byli“ má přeložiti konjunktivem praesentis, což se učil překládati do latiny „erant“ nebo „fuerunt“, kdežto konjunktiv praesentis se učil překládati „sitis“ = „ať jste.“ Jenom suďte sami, jestli jest ten ubohý český žáček schopen po této trnité a kamenité cestě dojíti toho správného překladu „sitis“, což přece učitel od něho chce. Není to, jak povídá Komenský, *rasování mládeže?* Chudák nahmoždí se, natrápí se, a konec konců jest, že přeloží přes poznámku, že tu položiti má „praesens“, přece raději „erant,“ nebo „sunt,“ a který jest svědom, že to „abyste“ má přeložiti „ut“, tož také „sint,“ ale toho správného překladu „sitis“ dle takovéhoto návodu žádný se sám ze sebe nedodělá. Což teprvé se naskytnou obtíže žákovi, když má

*) Tu odpověď jsem v skutku dostal.

překládati nějakou trpnou větu účelnou do latiny?! Nechci více příkladů uváděti, a podotýkám jenom, že co jsem řekl o tom příkladě, platí o všech příkladech na všecky spojky prvé jmenované i se zvláštními poznámkami a to ve všech našich cvičebných knihách pro I. třídu bez rozdílu, vyjma některý příklad, kde se může žák dodělati překladu náhodou. Proto nemohu nikterak souhlasiti s míněním p. Koblížka proneš̌eným ve III. roč. List. fil. a paed. str. 211, kde praví toto: „Žák věda, že poznámky na pohodlí jeho nastrojeny jsou, oddá se mimoděk jakési nedbalé bezpečnosti a ani ve snách mu na mysl nepřipadne, aby potřebu tvaru naznačeného uznal, byť sebe důkladněji mu vysvětlována byla.“ Tak jak p. Koblížek tomu vysvětlování rozumí, milerád věřím, ale tomu nevěřím a rozhodně to popírám, že by ty poznámky na pohodlí žáku nastrojeny byly. Naopak nahmoždiv se s poznámkami a nedodělav se výsledku žádoucného, nechá všeho tak a musí se mu odnechtěti práce marné. Aby laskavý čtenář poznal, jaké obtíže se žáku naskytují, když překládá bez poznámek, ukáži to na větách, které p. Patočka str. 145 podává, by na nich procvičil konjunktiv opisné konjugace aktivné praesentis. Jsou tyto: „Kdož ví, jestliže to, co dnes máme, i zejtra mít budeme? Nevíme, na kterém místě neb v kterém čase smrť nás očekávati bude. — Piš mně, co čísti hodláš! Není vždy jisto, zdali šťastně dokonáme, což jsme dobře započali. Není pochybno, že výborná díla ducha lidského žádný věk nezničí. Táži se, zdali ten vždy bude dobře činiti, —?“ P. Patočka nedávaje poznámek žádných, domýšlí se, že tyto věty budou žáci překládati bez obtíží. Já však tvrdím na proti tomu a také to dokáži, že podle toho návodu, který p. Patočka ve své cvičebné knize podává, nemůže je žádný žák, neříkám priman, ale ani ne sekundan anebo quartan do latiny přeložiti.

Představme si, jak to v hlavě žáka vypadá, když přijde k těmto větám a suďme, může-li je do latiny překládati. Podle poznámky druhé na str. 70. může věděti, že jsou to nepřímé otázky, a že se v nich klade konjunktiv. Podle strany 78, kde učí, „laudabo“ že se jmenuje „budu chváliti, pochválím“, může věděti, indikativ budoucího času slovesa neskonalého a indikativ přít. času čin. rodu slovesa skonalého že se překládá do latiny futurem primem a ten poslední podle strany 82 také futurem exactem. Podle strany 143 může věděti, že „hodlám chváliti“ se jmenuje „laudaturus sum“ a „laudaturus sim“ = „ať hodlám chváliti“ a podle poznámky str. 144, že konjunktivu praes. konjug. opisné užívá se co náhrady za scházející konjunktiv futuri activi. To jest všecko. Opatřen jsa touto pestrou směsicí, dal by se do překladu. Ten, který nepozná, že jsou to nepřímé otázky, bude překládati ty věty do latiny buď indikativem futuri, nebo také futuri exacti neb indikativem praesentis opisné konjugace podle toho, co v nich jest. Že většina žáků dle pravidla str. 70 podaného nepozná, že jsou to nepřímé otázky, tím jsem jist. A byl

by to div? Co pak se jim tam řeklo, co jsou to nepřímé otázky, a vysvětlilo skrze příklad? Či to vysvětlení, že jsou věty takové, které buď k časoslovu, nebo podstatnému jménu, nebo přídavnému jménu připojeny jsou, žáku podá jasné světlo o nich? Avšak co si počne s nimi ten, který pozná náhodou, že jsou to nepřímé otázky? Nahmoždí a namrzí se s nimi, a konečně bude věděti tolik, co ten, jenž ani nepozná, že jsou to nepřímé otázky. Kterak může žákův rozum pochopiti, že ten indikativ přítomného času slovesa skonalého čin. rodu, jenž se učil překládati do latiny futurem primem anebo futurem exactem, má zde překládati konjunktivem praesentis konjugace opisné, který se učil překládati zase do češtiny „ať hodlám chváliti?“ Kdyby se člověk na vlastní oči o tomto nepaedagogickém počínání nepřesvědčil, tož by snad ani neuvěřil, že sobě tak nepaedagogicky počínati můžeme, a při tom ještě na paedagogy sobě hráti a se k zásadám Komenského hlásiti. Nepochopnou zdá se býti skrze nedospělost rozumu také vazba jmen místních; avšak ani tu toho není, jak dokáži. Páni spisovatelé ovšem udávají, že na otázku kam? kde? odkud? vyslovují se v latině jména měst pády bez předložek, a když podávají jednotlivá pravidla, přidávají k nim také příklady s českým překladem a někdy ani to ne, neuznávajíce toho potřebu pro žáky, jako jsou primani; ale to všecko nevadí žáku, aby nepřekládal do latiny z češtiny: z Athén = ex Athenarum; do Prahy = in Pragae; vskutku mi tyto a těm podobné překlady o jménech místních u primanů, zvláště ve školních úlohách, přišly a to u takových žáků, o nichž jsem byl přesvědčen úplně, že pravidlo o jménech místních umějí. Vida, že mi tak bídný překlad podávají, ptal jsem se sám sebe, čím to je, a hleděl odpovědi z chyby žákovy se dovtípiti a shledal jsem, že žák sice ví, co se klade v latině na tu kterou otázku, však ne to, co se klade v češtině; nebo se mu to neřekne a myslí se, že žák z toho vedle stojícího nebo nestojícího příkladu dodělá se pravidla českého, že na tytéž otázky, co se kladou v latině jména míst do pádů bez předložek, kladou se v češtině do pádů *s předložkami;* než to jest jenom u málokterých ne bez veliké námahy, avšak u většiny není rozum s to, by si tento jednotlivý příklad bez pomoci jiného zgeneralisoval a na pravidlo povýšil a to zvláště ne v takové škole, kde vyučuje učitel, jenž přestane na tom, že mu žák odříká pravidlo takto: „Na otázku kam? kladou se všecka jména míst v latině do accusativu bez předložky,“ avšak o to se nestará, co se v též příčině klade v češtině, a když žák nemůže s překladem s místa podle toho pravidla, hledá potom příčinu v nedospělosti rozumu. A proto žák, ač ví, že na otázku kam? kladou se v latině jména míst do accusativu bez předložky, ale nevěda jistě a určitě, že v češtině se klade proti němu genitiv s předložkou „do“, přeloží, poněvadž u překladu předložky „do“ potká se s týmiž obtížemi jako u „od, ab“, genitiv „Prahy“ závislý na „do“ docela správně „Pragae“ a předložku „do“ = „in“

a z toho máte přes pravidla o jménech měst překlad: do Prahy = in Pragae, rovněž z Athén = *ex Athenarum*. A teď si představme výstup mezi učitelem a žákem. Učitel: Kolikráte jsem vám řekl, že v latině jména měst na otázku kam? vždy kladou se do accusativu bez předložky a na otázku odkud? do ablativu bez předložky. Žák: pane professor, vždyť já to pravidlo umím: Na otázku kam? kladou se atd. Učitel: ale mu nerozumíte, a vy musíte věc nejen umět, ale jí též rozumět.

Zdali pak mu učitel podal tak věc, aby jí porozuměl? Nemá ten žák pravdu, když řekne, že umí pravidlo? Avšak co mu prospěje, když podle něho nemůže dobře a srozumitelně pracovati? Zdali pak se žáku neodnechce všeho, když vidí, že ať umí pravidlo, ať neumí, jest to pořád jedno? Práce podle takových pravidel se musí shnusiti.

Já myslím, že mi každý rozumný člověk přisvědčí, že mám úplně pravdu napsav prvé, že více paedagogické moudrosti jest v těch chybách: „do Prahy“ = „in Pragae“, „z Athén“ = „ex Athenarum“ pro toho, kdo se jí z nich naučit umí, než ve mnohých kritikách a kritičkách těch našich methodičkářů. Rovněž o deponentiích se řekne, co jsou v latině, ale o tom, jak se překládají do češtiny, nezmíní se žádný ani slovem a myslí se, že žák se toho sám domyslí z českého překladu vedle latinských tvarů.

A odtud jsou překážky, které se žákům u překladu naskytují. Pan Patočka str. 125 praví o deponentiích toto: „Deponentia jsou dle přípon trpná, dle významu činná,“ toť se rozumí v latině, ale *jakým rodem, zda činným nebo trpným* se překládají do češtiny, o tom se nezmínil mysle, že žák se toho domyslí sám. Proč nechápou vazbu „accusativi cum infinitivo, participium futuri passivi atd.“, nevidí se mi potřebným ještě vykládati a vysvětlovati; nebo myslím, že každý podle toho, co jsem řekl o nepochopnosti těch kterých věcí, může si to na prstech vypočítati. Ježto skoro všecko učivo a cvičivo zvláště ve II. pololetí záleží z těchto a jim podobných věcí, a všemu tak se vyučuje, jak jsem ukázal, je potom div, že se nám vyučování nedaří, a že žáci neprospívají tak, jako by měli?

O našich pravidlech mluvnických ve knihách cvičebných dá se právem říci, že jsou schválně složena tak, jakoby chtěli páni spisovatelé, jak praví Komenský ve své didaktice hl. XVII. str. 144, jimi „všecku mládež českou, německou, francouzskou, uherskou atd. latině učiti, an každý ten jazyk obzvláštní svůj k latině poměr má, jehož se šetřiti musí, má-li se podle přirození postupovati a podle známého neznámému učiti.“ A přeložme kterékoli to zmíněné pravidlo do té neb oné řeči, vskutku shledáme, že se může podle nich učiti latině ať Čech, ať Němec, ať kdokoli jiný. Kde ostal ten „*obzvláštní poměr češtiny k latině,*“ kterého přece šetřiti třeba, má-li se podle přirození postupovati a podle zná-

mého neznámému učiti? V čem má záležeti známosť češtiny? či v tom, že umí žák mluviti česky? Jak o všech pravidlech, tak zvláště o pravidle pro účelné věty dá se říci, že jest to doslovný překlad z němčiny. Podle toho pravidla nemůže žák ani věděti, že „ut“ se jmenuje „abych, abys, abychom, abyste,“ když už to české „aby“ živou mocí chtějí míti spojkou, tak jako Latiník své „ut“, Němci své „damit“. Avšak pochopiti nemohu, jak můžeme žáka učiti, že „ut“ se jmenuje česky „aby“. Či proto, že to „by“ vždy bývá na tom místě, kde stává spojka; nebo že se pojí s těmi kterými spojkami v jedno slovo? Vždyť funkce toho „aby“ není tatáž, jako toho „ut“ a „damit“. Spojkou „ut“ a „damit“ se váže jenom věta s větou, však českým „aby“ se neváže jenom věta s větou, nýbrž označuje se jím také, která osoba je podmětem věty, a kterého čísla až na 3. osobu; proto zní, je-li podmětem 1. osoba jednot. čísla jinak, než je-li podmětem druhá nebo třetí osoba téhož čísla a jinak zní, je-li podmětem 1. osoba jednotného čísla, než je-li podmětem 1. osoba množného čísla až na 3. osobu, kde jest pro jednotné i pro množné číslo jeden a týž tvar; avšak to německé „damit“ a latinské „ut“ ostává nezměněno, ať jest podmětem kterákoliv osoba. Podle toho by naše česká spojka byla „ohebná částka řeči,“ což se podivně shoduje s definicí o spojkách, které prý jsou „neohebné částice.“ Když ale přes to přese všechno někdo považuje to „aby“ za spojku, tož by aspoň měl podati to pravidlo takto: Je-li podmětem 1. osoba jednot. čísla, jmenuje se „ut“ česky „abych“ atd. a musil by potom udati, že se pojí s příčestím minulého času činného rodu slovesa skonalého i neskonalého, a v trpném rodě s příčestím trpného rodu slovesa, které se časuje, a ještě s příčestím minul. času pomocného slovesa „býti,“ právě tak jako v latině se udává, že se klade v účelných větách konjunktiv praesentis a imperfecti, aby žák věděl, jak konjunktiv imperfecti a praesentis do češtiny překládati má v účelných větách, poněvadž se naučil praesens conjunctivi překládati „ať“ s indikativem přít. č. a imperfectum conj. způsobem žádacím přítomného času. Než ani nevědí, jak by to „ut“ přeložili. V Kořínkově mluvnici překládá se „abych, bych“, v cvičebné knize Novotného pro II. gymn. třídu druhé vydání od p. Patočky, §. 54, str. 75 též „abych, bych“; leč v Patočkově stručné mluvnici II. vydání str. 70 „aby“, v knize cvičebné p. Novotného jak ve II. tak ve III. vydání také „aby“. Proto se mi líbí, že učí p. prof. Bartoš ve své skladbě jazyka českého, že účelné věty počínají od spojky „a“, a že se v nich klade žádací způsob.*) Ostatně tomu učil už p. prof. Zikmund ve své mluvnici jazyka českého, III. vydání, str. 312, ale hrozně sobě nedůsledně a zmatečně vede jednaje o větách a udávaje, od kterých spojek počínají. Ta pravidla o jednotlivých větách jsou složena tak, jakoby sobě

*) Dle terminologie p. Kunze.

zúmyslně sám chtěl odporovať a z logiky sobě smích tropiti. Str. 312 a 313 §. 288 učí tomu:

2 Se způsobem spojovacím pojí se (rozuměj „a“)

a) ve větách podstatných po záporných časoslovech uznamenání, vědění a tvrzení;

b) po časoslovech žádosti, úmyslu, snahy, puzení, rozkazování a přivolování;

c) po časoslovech zdržování, zbraňování, odhrožování a zapovídání pojí se se způsobem spojovacím záporným.

d) Vůbec ve větách úmyslu a účelu, povinnosti a potřeby.

Avšak to všecko nic nevadí, aby nepsal a neučil str. 279 §. 240 odstavec 1., 2., 3., 4., 5, 7., 8., 9. tomu:

Spojkové věty podstatné tvoří se:

1. po časoslovech uznamenání, myšlení a vyhlašování (verb. sent. et decl.) pomocí spojek a, aby, že, žeby, by, jako, kterak. Spůsob jest indikativ aneb optativ;

2. po časoslovech chtění, žádosti, snahy, puzení, rozkazování a přivolování klade se spůsob spojovací (aby);

3 po časoslovech činění a působení klade se spůsob oznamovací se spojkou že, aneb způsob žádací aby, když účinek z úmyslu vyrůstá, aneb když věta hlavní záporná jest;

4. po časoslovech zdržování, zbraňování, překážení, zapovídání klade se spůsob spojovací aby;

5. po časoslovech bázně a strachu klade se aby s časoslovem záporným, když bázni možnosť, by se do domnělého nebezpečenství nepadlo, přileží;

7. po výrazech odstup to, vzdal se to, daleko jest od toho a j., klade se aby;

8. po výrazech příslušnosti, možnosti a podobnosti kladou se jednak aby, jednak že;

9. po jménech podstatných, kterými se o větě podstatné vypovídá, co jest aneb co býti má, klade se spojka že, aneb aby.

Říkávají, že variatio delectat, ale v těchto pravidlech jest té variace až na zbyt. V §. 288. docela dobře učí, že „a“ pojí se se způsobem spojovacím a potom pod *f)* na konci téhož §. str. 313, že „v těchto příčinách připojí se vždycky bych, bys atd. k spojce samé, která se zhusta i vypouští“; avšak v jaké shodě jest to s tím, čemu učí str. 279 v §. 240. ve vytčených odstavcích? V §. 288. ani o spojce „by, aby“ nemluví, odkud se tedy ty spojky vzaly v §. 240.? V §. 288. učí, že „a“ pojí se se způsobem spojovacím; avšak v §. 240. už pojí se také „*by*, *aby*, *žeby*“ vedle „*a*, *že*“ v 1. odstavci se způsobem indikativem aneb optativem; v odstavci 2. „aby“ se způsobem spojovacím; v 3. se způsobem žádacím; ve 4. zase se způsobem spojovacím; v 5. klade se „aby“ již jenom s časoslovem záporným; v odstavci 7., 8., 9. už se jenom klade „aby“, s jakým způsobem, na to nepochybně zapomněl. Jak této směsici má učitel, natož teprvé žák, pro něhož je přece kniha psána, rozuměť, a to zvláště tomu odstavci 1.,

kde do jedné řady za sebou klade a, aby, že, žeby, by, jako, kterak; způsob jest indikativ aneb optativ. Já myslím tak, jak jest to zde podáno, nedá se to ani jinak mysliť než takto: „aby“ a k tomu indikativ aneb optativ kteréhokoli času, tedy také „chválím, budu chváliti, bych pochválil“, tedy dohromady „aby budu chváliti, aby chválím, aby bych pochválil“. Či jak tomu jinak rozumět, když „*aby, by*“ jest spojkou v tom odstavci vedle „*a*“? Dejme tomu, že chce říci, co skutečně má, tedy „aby chválil“, ptám se, kde jest tu ten indikativ aneb optativ, když „aby“ jest spojka? Tu se pojí potom s příčestím, ale ne se žádným optativem aneb indikativem. Tuze krásné jest to pravidlo v odstavci 5., kde praví, že „aby“ se klade po časoslovech bázně se „záporným slovesem“; strašno sluchu! tož naposledy třeba také „aby nechváliti, aby nebudu chváliti“ atd.? vždyť nechváliti, nebudu chváliti je přece záporné sloveso? Čím to je, že v odstavci 1. mluví o optativu, v 2. o spojovacím způsobu, ve 3. o žádacím způsobu, ve 4. zas o spojovacím způsobu, v 5. konečně o „záporném slovese“? K čemu to matení žáka rozličnými terminy? V jaké shodě je to s tím, čemu učí v §. 84. str. 125, 2), kde praví toto: Spojovací (modus conjunctivus, od toho také konjunktiv), kterým se to, co se o podmětě vypovídá, za věc jen možnou, pochybnou, pouze myšlenou, na předchozích okolnostech závislou vyhlašuje. Rozeznati je zde čtvero případů: *a)* když se výrok, jenž na jiném výroku závisí (předmětná možnosť), za pouhé domnění pokládá, tehdy slove způsob spojovací podpojovacím čili subjunktivem (c. subjunctivus). *b)* Když pouhé přání vynášíme, aneb když se skutku nějakého domáháme (podmětná možnosť), tehdy slove způsob spojovací žádacím čili optativem (c. optativus). *c)* Když se výrok výrokem podmiňuje, aneb když se platnost jeho na předchozích myšlenkách a případech zavěšuje, tehdy slove způsob spojovací podmíňovacím (con. conditionalis). *d)* Když se to, co se výroku na odporu býti vidí, připouští, tehdy slove způsob spojovací připouštěcím (c concessivus). Podle toho §. je conjunctivus jménem rodovým a druhy jeho jsou: subjunctivus, optativus, conditionalis, concessivus, a důslednosť logická by vyžadovala, by v §. 240. buď veskrze byl užil protiv „indikativu“ toho terminu rodového conjunctivus čili způsob spojovací, nebo jest-li užil v 1. odstavci toho druhového terminu „optativ“, ve 3. odstavci „způsob žádací“, tož byl povinen v 2. a 4. odstavci postaviti proti nim terminy druhové, ale ne termin rodový; nebo tak, jak on to zde klade, staví se termin „způsob spojovací“ proti terminu „optativus“ jako sobě rovné druhové pojmy toho rodu „modus“, avšak podle §. 84. není optativus (způsob žádací) druhem toho rodu „modus“, nýbrž druhem toho rodu „modus conjunctivus“. Jakého rodu druhem jest to „časoslovo záporné“ v odstavci 5., to sám pán Bůh nebeský ví, ale že se jím má označiti týž tvar slovesný, kterému říká v 1. odstavci „optativ“, v 2. způsob spojovací, v 3. žádací způsob, ve 4. zase

způsob spojovací, toho se může domysliti jenom čtenář soudný, ale nikdy ne žák II. nebo III. gymnasialní třídy, pro něhož je přece mluvnice psána. Mám uváděť a kritisovati ještě jiné §§.? Co jsem uvedl o logické důslednosti v tomto §., s tím potkáváme se ve mnohých §§. — Přemnohé §§. svědčí o tom, že panu spisovateli nebylo ani dosti málo o to, by nám podal celek zaokrouhlený, kde by jednotlivé části zapadaly do sebe jako v hodinách kolečka, ale přemnohé §§. jsou psány bez ohledu na jiné, a jedno na druhé házeno, jako na hromadu se hází kamení. Že nepřeháním, už může poznati každý po tom, co jsem uvedl o §. 240; nebo který člověk prohřeší se tolik proti logické důslednosti v jednom §. a nepozoruje to, ten sotva důsledněji bude sobě počínati v jiných §§. Vezměme si na př. třeba hned předchodný §., a uvidíte, že mám pravdu. V §. 239. praví toto: „Vztažné věty podstatné opisují podmět anebo předmět věty hlavní pomocí vztažných zájmen kdo co, který, jenž, kdokoli, cokoliv, atd. Ve větě hlavní ukazuje se z husta na hlavní větu zájmenem ukazovacím ten, kterým se i pád věty hlavní vytýká. Způsob jest buď indikativ aneb optativ; první tehdy, když se cosi skutečného a jistého vyslovuje, druhý pak, když řeč jest o věcech „pouze myšlených“ aneb na okolnostech závislých. V poslední příčině věta vedlejší z husta na se béře povahu vět podmíňovacích.“ Předně se snad p. spisovatel přepsal, napsav tuto větu: „Ve větě hlavní ukazuje se z husta na hlavní větu zájmenem ukazovacím ten, kterým se i pád věty hlavní vytýká.“ Avšak když sobě učitel vysvětluje takových vad nevšímá a dá se té větě tak učiti, jak zde stojí psána, zda může se žák sám z toho nesmyslu domakati tohoto smyslu: „Ve větě hlavní ukazuje se na vedlejší větu z husta zájmenem ten, kterým se i pád věty vedlejší ve větě hlavní vytýká“, t. j. jinak řečeno: větou vedlejší opisuje se ve větě hlavní ten pád, v kterém jest to zájméno „ten“, kterým se ve větě hlavní na větu vedlejší ukazuje. To by byla chyba přepsání se; ale v jaké shodě jest to, co má vypovídati se optativem v těchto větách, s tím, co povídá p. spisovatel o optativu v §. 84. sub b) str. 125? Tam praví, že konjunktiv slove tehdáž optativem, když pouhé přání vynášíme, nebo když se skutku nějakého domáháme, kdežto to, co zde má znamenati optativ, shoduje se s tím, co povídá v §. 84 o konjunktivu, jenž slove subjunktivem a kondicionalem, tak že p. spisovatel sám, cítě tento význam, napsal, že věta vztažná, klade-li se v ní optativ, „béře na sebe z husta vět podmíňovacích podobu?“ K tomu netřeba tuším žádné poznámky. Čemu učí §. 245. o účelných větách? Že počínají od spojky „aby“, což opět podle §. 289. B 2) f) též knihy není pravda. Jaký způsob se klade v účelné větě, toho se může český žák domysliti sám. Nač to tedy udávati ještě v mluvnici? Všimněme si toho, co musí žák věděti o účelné větě latinské a řecké. O účelných větách latinských musí věděti nejen, že počínají od spojky „ut“, záporně „ne“,

nýbrž též to, že se v nich klade konjunktiv praesentis a imperfecti jakož i to, kdy se klade konjunktiv praesentis a kdy imperfecti. V řeckých musí věděti, že se klade konjunktiv a optativ toho kterého času a pod jakou podmínkou. Čemu učí v nepřímých otázkách §. 257.? „Otázky, když podmětem aneb předmětem věty jiné jsou, slovou otázky odvislé, nepřímé nebo tázací věty podstatné". To jest všecko; co však musí žák věděti o nich v latině a řečtině? Slovem celá nauka o větě vedlejší jest tak chatrná, že nestojí ani za řeč. Doví se obyčejně žák, co jsou, a od čeho počínají a více nic. Porovnejte s tím nauku o latinské a řecké vedlejší větě — a uvidíte, čeho se v české mluvnici nešetří. Co pak chce s příklady u podstatného jména, přídavného jména, zájmena, slovesa atd. čerpanými ze spisů středověkých ve knize školní? Což není živá naše mluva dostatečným důkazem, že s malými odchylkami až po dnešní den takto mluvíme? Proč je tam uvadí, povím na patřičném místě. Není mým účelem zde další vady v té knize vytýkati, a to, co jsem vytkl, vytkl jsem jen z té příčiny, abych ukázal, že žák tomu, čemu se učí o těch kterých latinských a řeckých větách vedlejších, nenaučí se dosud nejen ze Zikmundovy, nýbrž ze žádné dosavádní české mluvnice sepsané pro školu. Jakou cenu vědeckou má mluvnice Zikmundova, o tom se dostatečně vyslovil p. professor Hattala ve svém brusu jazyka českého a sice v II. díle. Já však se stanoviska paedagogického pravím, že nehodí se pro školu, poněvač žák, uče se češtině podle ní, neopatří sobě takový základ z češtiny, aby se zdarem v jiných řečech pracovati mohl. Kdo by s tím úsudkem nebyl spokojen, ať jen vystoupí veřejně proti mně a dokáže pravý opak toho, co pravím já, totiž že kniha tato skutečně vyhovuje potřebám žactva a zásadám paedagogickým. Ostatně napřed podotýkám, že se žádné repliky v tom ohledu nelekám, poněvač to, oč jsem byl zde nucen zavaditi pro souvislosť s latinou, jest jen částka těch poznámek, kterých jsem si, vyučuje podle té knihy, nadělal.

Poněvač jsem zavadil o skladbu českou p. professora Bartoše, a on sám tomu chce, by mu vady vytknuty byly a sděleny soukromně nebo veřejně, myslím, že mi nebude a nemůže míti za zlé, jestli jej v jeho skladbě upozorním na některé věci, které souvisí s tím, o čem rozprávím Dosud vyšly o knize této dvě kritiky; jedna v VI. roč. List. fil. a paed. str. 70—80 od p. Dr. P. Durdíka, druhá v VII. roč. Komenského str. 317—319 a 334 od p. Miloše Radlinského, z nichž tato druhá za mnoho nestojí nebo za nic, ježto, jak p. kritikář sám str. 334 předůvtipně podotýká, „odnáší se k věcem nepatrným lépe řečeno jenom ku formálním vadám." P. Miloš Radlinský posuzuje jenom sem tam některý §. a myslí str. 334 o slovese, že mu „právem věnována jest veliká část této knihy §§. 365—437, i nalezneme tudíž všecko, co každému vzdělanci věděti sluší, aby slovesem ozdobně vlásti se naučil." Nalezneme nebo nenalezneme, hádať o to se nebudeme, já myslím jenom tolik, že p. spisovatel nepsal knihu pro vzdělance, nýbrž

pro žáky škol středních, kteří se z ní vzdělati a sobě základ pro ostatní řeči mají opatřiti. Tedy není o to, zdali vzdělanec v ní nalezne všecko, než o to, zdali žák v ní nalezne všecko, co mu základem býti má správného a snadného překladu z řečí jiných do češtiny a naopak. A tu nemohu než tvrditi, že ledaco tam nenalezne, co by tam rád měl. Nechtěje mnoho mluviti zahrnu svůj úsudek krátce v tato slova: Pan spisovatel v pravidlech o časech a způsobech bere zřetel jenom ku větě hlavní a ne také ku větě vedlejší mimo §. 385, a užívá příliš širokých terminů způsobových, mluvě o větách vedlejších. To jmenovitě platí o indikativu všech časů, který se v češtině klade proti latinskému konjunktivu a pak proti latinskému indikativu plusqupfcti. a futuri exacti ve větách vedlejších. Nebo jestli uznáme za potřebné žáka učiti v latině, jaké konjunktivy má současnosť, jaké předčasnosť, nástupnosť, potom co značí indikativ plusqupfti. a futuri exacti, a hlásíme-li se k té zásadě, že žák jenom na základě známosti češtiny jazykům jiným učiti se může, proč neučíme tomu také v češtině žáka? Či nejsou v češtině proti těm latinským způsobům a časům v těch kterých větách ustáleny také jisté časy a způsoby, které přece napřed znáti jest třeba, má-li žák vskutku jistě a bez obtíží překládati z latiny do češtiny a naopak. A když se tomu nenaučí ze skladby jazyka českého na gymnasiu, kde pak se tomu má naučiti? Či snad na národní škole? Vysvětlím to aspoň skrze jeden příklad. Žák o nepřímých latinských otázkách neučí se jenom tomu, že se v nich klade „*konjunktiv*," nýbrž také tomu, *jakého času* a *pod jakou podmínkou*, a tu, má-li správně překládati do češtiny, nepostačí mu věděti jenom to o nepřímých otázkách v češtině, co povídá p. professor Bartoš v § 490. str. 133 takto: „Spůsoby se kladou:

a) indikativ, když jest řeč o skutečnosti." Zdali z toho pravidla žák už ví, *kterého času indikativ* se klade při současnosti proti latinskému konjunktivu praesentis a imperfecti, při předčasnosti proti latinskému konjunktivu perfecti a plusquamperfecti, při nástupnosti proti latinskému konjunkt. praes. a imperf. opisné konjugace aktivné, což přece musí věděti, má-li se na základě známosti češtiny učiti latině. Totéž platí také o jiných větách. Proto v §. 492. str. 135 mluvě o způsobech v účelných větách nesmí říci: „Věty účelné uvozují se:

1. spojkou ať

a) s indikativem:

b) s kondicionalem:

2. spojkou „a" s kondicionalem neb i pouhým kondicionalem", nýbrž jest povinen voliti užší terminy, poněvač o latinských účelných větách ví nejen to žák, že se v nich klade konjunktiv, nýbrž také to, že se v nich klade konjunktiv praesentis a imperfecti. Oba terminy jak indikativ tak kondicional jsou příliš široké, nebo žák si může mysliti tím indikativem třeba indikativ předminulého nebo minulého času, jakož i kondicionalem též kon-

dicional minulého času, a ty způsoby se přece nekladou ve větách účelných, ale podle toho pravidla by se mohly klásti. Dále vzhledem k řečtině třeba rozeznávati kondicional přítomného času slovesa neskonalého proti řeckému konjunktivu a optativu praesentis od kondicionalu přítomného času skonalého slovesa proti řeckému konjunktivu a optativu aoristu. Rovněž o čase bych si přál, aby se jednou terminy ustálily, a nebral se za *dělidlo* tu tvar, *tu význam* ; to platí zvláště o slovesech skonalých. Takto sobě počínajíce žáka jenom mateme zbytečně.

Jako rozdělujeme dle jakosti děje slovesa na dvě veliké třídy: na skonalá totiž a neskonalá, tak vytvořujeme do jista časy opisně nebo jednoduše v činném i trpném rodě buď od slovesa skonalého neb od slovesa neskonalého, a vezme-li se *za dělidlo tvar*, tož máme jak v činném tak v trpném rodě časy následné:

1. Přítomný čas slovesa skonalého i neskonalého: pochválím, jsem pochválen, chválím, jsem chválen.

2. Minulý čas slovesa skonalého i neskonalého: pochválil jsem, byl jsem pochválen, chválil jsem, byl jsem chválen.

To jsou časy oběma rodům společny. Mimo to máme jenom v rodě činném:

3. předminulý čas slovesa skonalého i neskonalého: byl jsem pochválil, byl jsem chválil.

4. Budoucí čas slovesa neskonalého až na nepatrné výjimky: budu chváliti. Některá slovesa neskonalá toho času ani nevytvořují, nýbrž nahrazují jej přítomným časem slovesa skonalého obyčejně s předložkou „po" složeného. Zde uvedu jenom některá. Neříkáme budu nésti, nýbrž „ponesu", budu jíti, nýbrž „půjdu", budu jeti, nýbrž „pojedu", budu vésti, nýbrž „povedu", budu vézti, nýbrž „povezu". Moji krajané říkávají pravidelně, že pastýř dobytek na pastvu „požene", že jim strom pokvete, že obylí, jestli zamokne, krásně poroste. My se Němcům smějeme, jestli řeknou „já budu jeti do Prahy," ale odučiť je od toho neumíme. To se mi zdá postačí.

5. Konečně v rodě trpném máme budoucí čas slovesa skonalého i neskonalého: budu pochválen a budu chválen. Kdybysme udali v rodě činném časy zvláště, v rodě trpném také, a vzali předminulý čas, jehož se zřídka užívá, také za čas, tož mají slovesa skonalá dle tvaru v rodě činném 3 časy: přítomný, minulý, a předminulý, slovesa neskonalá až na nepatrné výjimky 4 časy: přítomný, minulý, předminulý, budoucí; v rodě trpném však jak skonalá, tak i neskonalá jenom 3 a to: přítomný, minulý, budoucí. A teď bych udal o jednotlivých časech slovesa skonalého i neskonalého jak v činném tak v trpném rodě význam, hledě nejenom ku větám hlavním, nýbrž i ku větám vedlejším, a maje před očima ty jazyky, jimž čeština základem býti má. Že tomu ve skutečnosti tak jest, jak jsem zde udal, kdo mi upře? A jak praví Cicero: „nos ea quae sunt in usu vitaque communi, non ea, quae finguntur aut optantur, spectare debemus." Ale co je

po tom, když na př. „přinesu“, má-li ten význam, nazveme přítomným časem slovesa skonalého, má li onen význam, „budoucím časem slovesa skonalého“ nebo „budoucím časem skonalým“. Takto sobě vedouce žáka jenom pomateme. Srovnejte jenom to, co povídá p. professor Blažek ve své mluvnici str. 168 §. 322 o časech, a jak se k tomu má p. professor Bartoš v §§. 369, 375—389. Ostatně s tím nezpůsobem, že v jiných knihách pro touž třídu tytéž věci jinak se jmenují aneb o týchž věcech jinak se mluví, potkáváme se v našich knihách dosti často. Proto ještě několik dokladů na ukázku podám. Tak ku př. tomu způsobu, jemuž se říká v latině konjunktiv, říkají někteří spojovací způsob, jiní žádací způsob, jiní kondicional. Než řekněte mi, k čemu to zbytečné matení žáka terminy technickými? V čem má zde záležeti prospěch pro školu, když se říká místo spojovací způsob jinde žádací, jinde kondicional? Letos anebo dříve se naučil žák ty které způsoby nebo časy tak jmenovat, a na rok dostane knihu, kde se jmenují tytéž věci jinak. Co jest jméno? Shakespeare praví, co nám růží jest, jinak i zváno, přec by vonělo. Jméno jest a zůstane známkou věci a nic jiného. Proto jsou tuze na omylu, kteří myslí, že se bude našemu školství dobře dařiti, když každá mluvnice bude míti jinou terminologii, a hledají v tom jakousi původnost. Jsou též takoví, kteří hledají původnost v tom, že podávají žákům pravidla jinými slovy, než jsou podána v jiných knihách v též třídě přicházejících. Ač smysl jest tentýž, přece jest oblečen v taková slova, že kdyby jeden chtěl je žákům vysvětliti, musil by nezbytně zaběhnouti do logiky. Tak někteří podávají pravidlo o přívlastku, že jest „zevrubnější určení podstatného jména“; jiným zdá se snad toto pravidlo málo učeně a příliš všedními slovy podáno býti, a proto uznávají za potřebné v mluvnici jiného jazyka pro touž třídu promluviti takto o přívlastku: „Pojem jména statného se omezuje přívlastkem.“ Jestliže celkem logicky v tomto pravidle jest něco jiného obsaženo než v předchodném? Než jaký tu rozdíl pro žáka I. nebo II. třídy?! Dnes naučím žáka pravidlu prvnímu, a zítra vezmu v též třídě mluvnici z jiné řeči a potkám se tam s pravidlem druhým. A kdybych chtěl dáti se učiti žáku tomu druhému pravidlu, abych na novo vysvětloval, a chtěje vysvětlovati, co jest to „pojem“, tož abych zaběhl do logiky; a nevysvětlím-li, co jest to omezování vůbec a omezování pojmu zvláště, tož to bude zrovna tak věděti, jako to, co jest to pojem. Ale nač oblékati pravidla ve slova, která sama vysvětlení potřebují? Komenský výslovně praví, že má učitel „nejprvé pověděti co *nejsvětlejšími* slovy, co chce, aby učedník rozuměl, a to bude pravidlo“; nač tedy to oblékání pravidel ve slova žákům těžkochopná? Zvláště tím slovem „pojem“ jest teď už každá skoro kniha pro primana a sekundana obdařena. Tak časoslova nebo přídavná jména nedoplňují se nebo neřídí ten který pád, než *„neúplný pojem“* přídavných jmen a sloves se stanoví nebo dovršuje. V jedné knize rozdělují se slovesa na přechodná

a nepřechodná, nepřechodná pak se rozdělují na předmětná a podmětná, v jiné knize též třídy zase se rozdělují na předmětná a podmětná, a předmětná potom na přechodná a nepřechodná. Tak také s tím „byť“ je pravý zmatek v češtině. P. prof. Blažek str. 219 v poznámce ve své mluvnici praví, že „byť by“ je chybno místo „byť“ nebo „byť i“, a považuje „byť“ tam za spojku jakož i „by“. P. prof. Bartoš ve své skladbě str. 141 §. 502 nepokládá „byť“ za spojku, nýbrž za to, čím jest to, totiž za 3. osobu jed. a množ. čísla zastaralého minulého času pomocného slovesa býti, dávaje pravidlo o větách připouštěcích toto:

„Věty připouštěcí jsou věty příslovečné.

Uvozují se:

a) spojkou „a“;

b) s kondicionalem (anebo pouhým kondicionalem)“, a poznamenávaje toto: Chybno jest kondicional zdvojovati: „byť by, byť bychom, byť byste“. Skladba jeho vyšla v Brně 1878. P. professor Doucha spracoval III. vydání latinské cvičebné knihy Fr. Ot. Novotného pro I. třídu r. 1879. A jak se zachoval proti tomu, co povídá pan professor Bartoš o větách připouštěcích? Zrovna tak, jako by toho nebylo; nebo §. 32 str. 31 zmíněné knihy učí žáky do češtiny překládati konjunktiv připouštěcí takto: „sim sis atd. ať jsem, *byť jsem byl* atd.; fuerim, fueris atd. byť jsem byl, byť jsem byl býval atd.; záporně: ne sim, ať nejsem, *byť jsem nebyl*, ne fuerim, ať jsem nebyl, *byť jsem nebyl býval* atd.“ — Obě dvě knihy jsou na gymnasiích zavedeny.

Dále učí p. prof. Patočka v II. vydání cvičebné lat. knihy Fr. Ot. Novotného pro II. třídu str. 74 §. 53 konjunktiv imperfecti v nepříme otázce překládati indikativem minulého času slovesa neskonalého, poněvadž tam překládá: „audiebam, quid ageres, „co jsi konal“; týž příklad přeložen jest v Kořínkově mluvnici §. 357 str. 249 takto: „co děláš“ (co bys dělal). Dokladu pro překlad p. prof. Patočky jsem v knihách cvičebných neshledal. V latinské cvičebné knize Fr. Ot Novotného pro I. třídu II. vyd. str. 73 §. 77 (3) přichází tento příklad: „— když se ho tázali, *proč to činí* (konj. imperf.), odpověděl —“ Tamtéž §. 64 str. 63 tento příklad: „— otázal se ho, koho (za) největšího vůdce pokládá (konj. imperf.)“ Více dokladů, že konjunktiv imperfecti v nepřímých otázkách překládá se do češtiny tak, jak přeložil Kořínek a ne, jak učí p. Patočka, najde každý v Klumparově cvičebné knize pro IV. gym. třídu ve cvičeních na nepřímé otázky. Také myslím, abysme se již jednou ustanovili na tom, jak máme překládati ten latinský konjunktiv plusquamperfecti passivi, zdali tak aneb onak, a potom se toho jak v mluvnici, tak ve cvičebné knize drželi. Avšak bude-li grammatikář jinou a spisovatel cvičebné knihy také jinou, mateme tím jen zbytečně žáky. Tak v Kořínkově mluvnici II. vyd. str. 75 je „laudatus essem“ = „*byl bych pochválen*“ t. j. latinský konjunktiv plusquampf. pass. překládán do češtiny kondicionalem trpného rodu přítomného času

slovesa *skonalého*; avšak v cvičebné knize Fr. Ot. Novotného II. vydání pro I. třídu přijde nám překládati „laudatus essem" = „*byl bych býval* pochválen", jak z následných českých příkladů vidno. Str. 48 §. 45: „Vlasť všeho nebezpečí *byla by bývala* zbavena, kdyby byli vojíni naši udatně bojovali. Str. 53 §. 53: „Vy *byste* milosrdenstvím *byli bývali* dojati, kdybyste byli viděli nešťastného toho člověka." Str. 68 §. 71: „Peršané byly by u Salaminy zvítězili, kdy*by nebyli bývali* množstvím a velikostí lodí svých zdrženi. Šťastnější bychom byli, kdy*bychom byli* v mládí od rodičů kárání a trestáni *bývali.* Spartané byli by své město opevnili, kdy*by nebylo* statečností občanů dosti opevněno *bývalo.*" Na též straně je také tento příklad s touž poznámkou: „Byli byste vyslyšeni (impf.), kdybyste řádně prosili." To, co učí Kořínek překládati do latiny konj. plusqupf. pass., má se podle Novotného překládati konj. imperf. pass. a o tom, jak překládá konj. plusqupf. pass. Novotný, není v Kořínku ani zmínky slovem půl. Z toho viděti, že každý hude svou, každý má ne svou methodu, ale svého koníčka, a na tom jezdí ve svých knihách bez ohledu na jiné. Cvičivo a učivo má státi proti sobě tak, jak praví Komenský, aby nemohlo než jedno druhým se tvrditi. P. prof. Doucha ve III. vydání latinské cvičebné knihy Fr. Ot. Novotného uvádí, pokud mi známo, str. 38 § 41 tento příklad: „Vlasť veliké pohromy (abl.) *bývala by byla zbavena*, kdyby vojíni udatněji byli bojovali." Jinde chce překládati „laudatus essem" = „*býval bych* pochválen", jak na té straně domysliti se musíme z následného příkladu: „Kdyby útok nepřátel od našeho vojska býval odražen, vlasť bývala by zachována." P. prof. Patočka má ve své mluvnici a cvičebné knize jen příklad jeden str. 113: „Kdybys byl býval mužem, ani štěstím ani neštěstím od svého předsevzetí *nebyl bys býval odvrácen.*" Ale ani toho příkladu nebyl oprávněn užiti, an str. 92 učí „laudatus essem" překládati „byl bych pochválen, býval bych pochválen."

Ať už se zavede co zavede, budiž k tomu přihlíženo, by cvičebná kniha byla sepsána podle mluvnice, z které se učí žák tvarosloví. Ale není to ostudná věc, když v Kunzově mluvnici učí se žák, že žádací způsob minulého času trpného rodu opisuje se minulým žádacím způsobem pomocného slovesa býti a trpným příčestím, tedy „*byl bych býval* pochválen", v Kořínkově mluvnici a Patočkově mluvnici překládá se konjunktiv plusqupfti. pass. do češtiny tak, jako by toho nebylo, ale ve cvičebné knize Fr. Ot. Novotného opět to přichází a ve cvičeních v knize pana Patočky aspoň jeden příklad. Všechny tyto knihy jsou v první třídě. A my se potom divíme, proč žáci nemohou ty které věci chápati, a proč jim působí obtíže nepřekonatelné.

Co na mně jest, navrhuji, ať se také v trpném rodě užívá žádacího způsobu či kondicionalu minulého času slovesa skonalého i neskonalého, a ať se překl[illegible] konjunktivem plusquamperfecti, jak[illegible]

Ot. Novotného a v Kosinově mluvnici. Když přídavné jméno může se pojiti s kondicionalem minulého času pomocného slovesa býti, a příčestí trpného rodu jsou slovesná přídavná jména neurčitého zakončení, nenahlížím, proč by se tato slovesná přídavná jména neměla pojiti také s minulým kondicionalem; nebo nemyslím, že tím *„byl bych pochválen“*, čím se vystihuje obyčejně význam latinského konj. praes. a imperf. ve větách účelných, žádacích atd., vystihneme v hypothetických větách irrealných význam latinského konj. plusqupfti. pass., a také takových příkladů ani nepřichází ve cvičebných knihách. Tím „býval bych pochválen“ už se spíše vystihne význam toho „laudatus essem“, ale když se toho užívá ve příkladech ve cvičebné knize, tož se musí k tomu žák v mluvnici navésti a učiti takto: „laudatus essem“ = „byl bych býval (po)chválen aneb býval bych (po)chválen“, ale ne „byl bych pochválen“, a potom ve cvičeních dávati příklady buď s „byl bych býval“ anebo „býval bych“ pochválen, a když přijde příklad takový, poznamenati k tomu, že jej má přeložiti konjunktivem imperfecti, jak to viděti u toho příkladu z Novotného uvedeného: *„Byli byste vyslyšeni“* (imperf.) — Také nemyslím, že by bylo možná konjunktivným větám podmínečným jenom irrealným vyučovati primana a potencialným ne, jako tvrdí ve IV. roč. listů fil. a paed. str. 263 pan Neudörfl. I řekl bych žáku o větách hypothetických konjunktivných toto, pověděv jemu, co jsou, a od jakých spojek počínají: V českých podmínečných větách konjunktivných klade se kondicional přítomného času slovesa skonalého i neskonalého se spojkami „-li, jestliže, ač“ proti latinskému konjunktivu praesentis a se spojkou „kdy“ proti latinskému konj. imperfecti, a kondicional minulého času slovesa skonalého i neskonalého se spojkami „-li, jestliže, ač“ proti latinskému konj. perfecti a se spojkou „kdy“ proti latinskému konj. plusquamperfecti a to všecky konjunktivy jen se spojkou „si“ proti českým spojkám: „-li, jestliže, ač, kdy“; ku př.: Jestliže bys věřil, mýlil bys se = si credas, erres. Kdybys věřil, mýlil bys se = si crederes, errares. Jestliže bys byl uvěřil, byl bys se mýlil = si credideris, erraveris. Kdybys byl uvěřil, byl bys se mýlil = si credidisses, erravisses. Zde jest v prvních dvou českých větách kondicional přítomného času „věřil bys“, v první se spojkou „jestliže“ proti latinskému konjunktivu praesentis „credas“, v druhé se spojkou „kdy“ proti latinskému konjunktivu imperfecti „crederes“. V druhých dvou větách kondicional min. času „byl bys uvěřil“, v první z nich se spojkou „jestliže“ proti latinskému konjunktivu perfecti „credideris“ a v druhé se spojkou „kdy“ proti latinskému konjunktivu plusqupf. „credidisses“, a všudy jen spojka „si“ proti českým spojkám „jestliže, kdy“.

Počíná-li podmínečná věta od spojek „-li, ač, jestliže“, tož přeložím spojky „-li, jestliže, ač“ spojkou „si“, a kondicional přítomnéh[illegible] jak v předvětí tak v závětí konjunk-
[illegible] času jak v předvětí tak

v závětí konjunktivem perfecti; ku př.: Jestliže bys věřil, mýlil bys se = si credas, erres Jestliže bys byl uvěřil, byl bys se mýlil = si credideris, erraveris. Zde počínají české věty hypothetické od spojky „jestliže", proto přeložím v obou větách spojku „jestliže" spojkou „si", a v první větě kondicional přítomného času „bys věřil" konjunktivem praesentis „credas", a v druhé větě kondicional minulého času „byl bys uvěřil" konjunktivem perfecti „credideris", a taktéž i v závětí „mýlil bys se" = „erres" a „byl bys se mýlil" = "erraveris".

Počíná-li podmínečná věta od spojky „kdy", tož přeložím spojku „kdy" spojkou „si", a kondicional přítomný konjunktivem imperfecti a kondicional minulý konjunktivem plusquamperfecti, a to jak v předvětí tak v závětí, ku př.: Kdybys věřil, mýlil bys se = si crederes, errares. Kdybys byl uvěřil, byl bys se mýlil = si credidisses, erravisses. Zde počínají podmínečné české věty od spojky „kdy", proto přeložím v obou větách spojku „kdy" spojkou „si", a kondicional přítomný „věřil bys" a „mýlil bys se" = „crederes" a „errares", kondicional minulý „byl bys uvěřil" a „byl bys se mýlil" konjunktivem plusqupfti. „credidisses" a „erravisses". Naopak překládám-li z latiny do češtiny, přeložím spojku „si" při konjunktivu praes. a perf. spojkou „li" nebo „jestliže" neb „ač", a při konjunktivu imperfecti a plusqupf. spojkou „kdy" a konjunktiv praes. a impft. kondicionalem přítom. č., a konj. perfecti a plusqupfti. kondicionalem min. č., jak v předvětí tak v závětí; tak v těchto prvé jmenovaných větách přeložím „si credas" a „si credideris" = „jestli bys věřil" a „jestliže bys byl uvěřil", protože jest při „si" konjunktiv praesentis „rcedas" a konjunktiv perfecti „credideris"; ale „si crederes" a „si credidisses" = „kdy-bysvěřil" a „kdy-bys byl uvěřil", protože jest při „si" konjunktiv imperfecti „crederes" a konjunktiv plusqupf. „credidisses"; rovněž tak v závětí.

Toto řekna primanovi, bude překládati podmínečné věty potencialné a irrealné lépe, nežli za nynějšího způsobu vyučování kterýkoli žák IV. třídy, a více přece nežádám od primana, než překlad správný jak z češtiny do latiny tak z latiny do češtiny. Nač sužovati primana neb sekundana všelikými marnými pravidly abstraktními, které učitel kolikráte musí dobře promysliti, by se dovtípil, co chce jimi spisovatel, a které k tomu, k čemu jest třeba, žáka nevedou a jej zbytečně jenom matou.

To platí vším právem o pravidle, které podává pan prof. Patočka v druhém vydání kniby cvičebné latinské pro II. třídu str. 70 v tento smysl: „S konjunktivem „si": „kdybych"; „nisi": „kdybych ne":

a) praesentis (při ději v češtině trvacím) a perfecti (při ději v češtině skonalém), kde „kdybych" znamená tolik jako „dejme tomu, že"; anebo kde v závětí předchází „snad, možná, tuším" ko- podobné; [illegible]ecti

b) imperfecti (při ději v češtině trvacím) a plusquamperfecti

(při ději v češtině skonalém), kde přimysliti si můžeme protivu, avšak tomu tak není, nebylo."

Vhod podotýká v V. roč. Listů fil. a paed. str. 260 a 261 p. Robert Novák v úvaze o té knize, že „neví, jak p. vydavatel po obakráte rozumí slovům při ději v češtině trvacím, skonalém, ale přesvědčen jest, že, chceme-li věc pravdivě si vyložiti, musíme pod *b*) jim přikládati jiný smysl než pod *a*). Znamenajíť pod *a*) při ději v češtině 1 slovesem trvacím, 2. slov. skonalým (jednodobým neb končícím) vytčeném; naproti tomu pod *b*) při ději neskutečném 1. ve přítomnosti, 2. v minulosti"; ať děj označen slovesem trvacím ať skonalým, jest tu jednostejno; tak na př.: „si darem, sumeres" může znamenati buď „kdybych dával, bral bys" neb „kdybych dal, vzal bys". Avšak ani tento výklad nestojí za nic, protože oplývá týmiž obstrakcemi co pravidlo; nebo my v češtině neklademe proti latinskému konjunktivu vůbec sloveso trvací a skonalé, nýbrž jenom „jisté tvary" slovesa trvacího a skonalého, a tyto jsme povinni v pravidle proti latinskému konjunktivu *) uvésti. Dále nemyslím, jak se referentovi zdá, že bysme proti latinskému konjunktivu praesentis kladli v češtině sloveso trvací, rozuměj, kdo čteš: kondicional přítomného času slovesa neskonalého, a proti konjunktivu perfecti kondicional přítomného času slovesa *skonalého*. Ten termin sloveso trvací proti slovesu skonalému není volen dobře. Proti slovesu „skonalému" máme v češtině sloveso „*neskonalé*" ale ne trvací, a jako sloveso skonalé rozpadá se ve slovesa jednodobá a končící, tak i sloveso neskonalé rozpadá se ve vícero druhů, a jedním jen z nich jsou slovesa trvací, druhým opětovací, třetím vícedobá, čtvrtým počínavá. Proti latinskému konjunktivu praesentis máme v češtině kondicional přítomného času ať slovesa skonalého ať slovesa neskonalého, a proti latinskému konjunktivu perfecti kondicional minulého času ať slovesa skonalého ať slovesa neskonalého, jen že se tu spojka „si", je-li pravdivo pravidlo, které podává pan prof. Bartoš ve své skladbě str. 140 §. 500 o třetí formě vět hypothetických v češtině, překládá do češtiny „-li, jestliže, ač", a ne „kdy". — Pravidlo to zní:

3. Třetí forma. Podmínka se klade za prostě pomyšlenou (připuštěnou); výsledek jest možný. V předvětí „*li, jestliže, ač*" s kondicionalem, v závětí „kondicional". Avšak pravidla toho se dosud v češtině nešetřilo, jakož i toho, které podává v následném §. o irrealném souvětí hypothetickém stranivá spojky „kdy", od níž prý v češtině „irrealná jen forma" počíná. Proto počínají jak potencialná tak irrealná souvětí od spojek „-li, jestliže, ač, kdy" bez rozdílu, a samému p. prof. Bartošovi vloudil se příklad pod formu potencialnou, který dle smyslu patří pod formu irrealnou, třeba počíná od spojky „-li". Zní takto: „Vyslyšel-li by [illegible]a pokaždé pastuchu, všecko by stádo přes léto povzdychalo."

*) Praesentis, imperfecti, perfecti, plusquamperfecti.

Avšak ze zkušenosti víme, že pravý opak toho, co se zde možným myslí, jest skutečností, že tedy Bůh pokaždé pastuchu nevyslyšel, a můžeme směle a pevně doufati, že se tak ani v budoucnosti nestane, poněvadž Pán Bůh má a bude do jista míti na starosti jiné věci, než-li pastuchovi pokaždé audienci udíleti, když se mu zabaží a zachce. Jest tedy tento příklad dle smyslu souvětí irrealné, třeba počíná od spojky „-li s kondicionalem." Ačkoli se dosud neděje tak, jak učí p. prof. Bartoš, přece by bylo žádoucno, by se dělo tak v budoucnosti zvláště v primě a sekundě k vůli překladu, kde žáku rozdíly vysvětliti nemohu mezi hypothetickým souvětím potencialným a irrealným. Dále nezdá se mi býti vhod výklad, který činí p. Novák o konjunktivu ve větách podmínečných na zmíněném místě List. fil. a paed., vyčítaje a to vším právem p Patočkovi nesprávnosť toho souvětí: „Vergilius tam egregia carmina non composuerit, nisi Homerum imitatus sit" ; věta ta prý neznamená, jak p. vyd. asi myslil: „Vergil byl by, tuším, tak slavných básní nesložil, kdyby nebyl Homera nápodobil," nýbrž „Vergil tak slavných básní by nesložil (nyní neb někdy v budoucnosti, kdyby ovšem nyní živ byl!) kdyby Homera se nepřidržel; neboť" prý „praes. a perf. konj. v periodě podmíňovací značí možnosť ve přítomnosti a budoucnosti; možnosť v minulosti vyjadřuje se imperfektem a plusquamperfektem konj.; srov. Mairing §. 547."

Já myslím, že v hypothetických větách konjunktivných myslíme si možnými buď věci takové, kde s jistotou víme, že se státi nemohou, poněvadž pravý opak jich jest skutečností; a takové věci mysliti sobě možnými jest tolik, co nemožnosť mysliti sobě možnou, ku př.: „Kdyby lékaři ze všech nemocí vyléčili, byli by nejšťastnější lidé," = „si medici omnibus morbis mederentur, felicissimi homines essent" a „Sulla byl by býval šťastný, kdyby byl měl dobré svědomí", = „Sulla felix fuisset, si ei fuisset bona conscientia." Jak v češtině tak v latině myslíme si v první větě možným: „lékaři vyléčují ze všech nemocí, a výsledek z toho: „proto jsou nejšťastnější lidé", a v druhé větě: „Sulla měl dobré svědomí", a výsledek z toho: „Proto byl Sulla šťastným", tedy v obou větách to, o čemž s jistotou víme, že se státi nemůže, poněvadž pravé opaky těchto možně myšlených věcí jsou skutečností, a to v první větě: „lékaři nevyléčují ze všech nemocí", a výsledek z toho: „proto nejsou nejšťastnější lidé," a v druhé větě: „Sulla neměl dobré svědomí," a výsledek z toho: „proto nebyl šťastný."

Nemožnosť možně myšlená označuje se v češtině kondicionalem přítomného a minulého času slovesa skonalého i neskonalého se spojkou kdy, v latině konjunktivem imperfecti a plusquamperfecti se spojkou „si".

V češtině se klade kondicional přítomného času slovesa skonalého i neskonalého, v latině proti němu konjunktiv imperfecti, když skutečnosť, jejíž pravý opak se možným myslí, padá do té

doby, kdy se nemožnosť myslí možnou, a dá se tedy vysloviti indikativem přítomného času slovesa neskonalého. Tak při první větě padá skutečnosť: „lékaři nevyléčují ze všech nemocí“, a výsledek z toho: „proto nejsou nejšťastnější lidé,“ do té doby, kdy se opak té skutečnosti možným myslí, a jest tedy vyslovena indikativem přítomného času slovesa neskonalého, a proto jest v češtině kondicional přítomného času, v latině konj imperfecti.

V češtině klade se kondicional minulého času ať slovesa skonalého ať neskonalého, v latině konjunktiv plusquamperfecti, když skutečnosť, jejíž pravý opak se možným myslí, padá do té doby, která předchází dobu, v níž se nemožnosť myslí možnou, a dá se vysloviti indikativem minulého času slovesa ať skonalého ať neskonalého. Tak při druhé větě padá skutečnosť: „Sulla neměl dobré svědomí“. a výsledek z toho: „proto nebyl Sulla šťastný“, do té doby, která předchází dobu, v níž se opak té skutečnosti možným myslí, a vyslovuje se tedy indikativem minulého času slovesa neskonalého; proto jest v té větě v češtině kondicional minulého času, v latině konjunktiv plusquamperfecti.

Ale „možnosti v minulosti“ p. Nováka v irrealných větách nerozumím zrovna tak, jako „důkladnější známosti slovesa a věty vedlejší“ p. Koblížka neb „veliké shodě“ ve větě účelné, časové, výsledné p. Rissa. Možná, že má pravdu, ale bez náležitého vysvětlení se to pochopiti nedá. V které minulosti byla možná třeba tato věta: lékaři vyléčují ze všech nemocí, a výsledek z toho: proto jsou nejšťastnější lidé? Dle mého náhledu možnou nebyla nikdy, ale jako my si ji můžeme možnou mysliti a řečí takto označiti, tak si ji mohli též jiní národové možnou mysliti, jako na příklad Římané, a vysloviti ji těmi způsoby, kterými se označuje nemožnoť možně myšlená.

Po druhé myslíme si v hypothetických větách konjunktivných takové věci možnými, o nichž se domýšleti můžeme, že se státi mohou, poněvadž pravý opak může, ale nemusí býti skutečností; a mysliti si takové věci možnými znamená tolik, co věci přiházející se ve skutečnosti či možnosť mysliti si možnou.

„Dne, hlasu, síly by se mi nedostalo (nedostávalo), jestliže bych to chtěl nyní pověděti,“ = „me dies, vox, latera deficiant, si hoc vociferari velim“ a „Jestliže-by meč někdo při zdravém rozumu u tebe si byl schoval, a šílený by jej zpět požádal: dáti jej nazpátek bylo by hříchem, povinností nedati zpět“, = „si gladium quis apud te sana mente deposuerit, repetat insaniens: reddere peccatum sit, officium non reddere“. V obou větách jak v latině tak v češtině myšleny zde možnými možnosti a to v první větě: „chci to pověděti a výsledek z toho: proto dne, hlasu, síly se mi nedostává;“ a v druhé větě: „Někdo si meč u tebe při zdravém rozumu schoval, a šílený jej zpět požaduje,“ a výsledek z toho: proto jest hříchem dáti jej nazpátek, povinností nedati zpět, tedy věci, o nichž víme, že se státi mohou, proto že pravý opak jich může býti skutečností, když se možnými myslí, ale ne-

musí. Tak může v první větě, ale nemusí býti skutečností: nechci nyní to pověděti, a výsledek z toho: proto se mi dne, hlasu síly nenedostává, a v druhé větě: „nikdo u tebe meč si při zdravém rozumu neschoval, a šílený jej zpět nepožaduje,“ a výsledek z toho: „proto není možná mluviti ani o hříchu ani o povinnosti tvé.“ V takových případech klade se v češtině kondicional přítomného a minulého času ať slovesa skonalého ať neskonalého se spojkami "-li“, jestliže, ač (podle skladby p. Bartošovy), avšak v latině konjunktiv praesentis a perfecti se spojkou „si“.

V češtině jest kondicional přítomného času ať skonalého ať neskonalého slovesa, v latině však konjunktiv praesentis, když skutečnosť toho, co se možným myslí, padla by do té doby, kdy se to možným myslí, a dá se tedy vysloviti přítomného času slovesa neskonalého indikativem. Tak v první větě padla by skutečnosť „chci to pověděti“ a i výsledek z toho „proto se mi síly, dne, hlasu nedostává“ do té doby, kdy se to možným myslí; proto máme v češtině přítomného času kondicional, v latině konjunktiv praesentis.

V češtině jest kondicional minulého času ať slovesa skonalého ať neskonalého, v latině však konjunktiv perfecti, když skutečnosť toho, co se možným myslí, padla by do té doby, která jest předchodná době, kdy se něco možného možným myslí. Tak v druhé větě skutečnosť: „při zdravém rozumu někdo si u tebe meč uschoval“ té podmínky „jestli by si byl uschoval“ padá v dobu předchodnou době, kdy se tato možnosť možnou myslí, proto jest v češtině kondicional minulého času, v latině konj. perfecti; skutečnosť druhé podmínky jakož i výsledek z obou padá v touž dobu, kdy se tato možnosť možnou myslí.

Výsledek u podmíňovacích vět jak irrealných tak potencialných není na podmínku vždy a všudy tak vázán, aby s ní musil padnouti do též doby. Že by se to latinské „deposuerit“ dalo přeložiti do češtiny kondicionalem přítomného času slovesa skonalého „schoval by“, jak se p. Novákovi zdá, o tom osměluji se pochybovati; nebo tím by se nikdy neoznačila ona možnosť, kterou si zde Cicero možnou myslil, kterou my si možnou myslíme, a kterou si po nás budou možnou mysliti. Tím deposuerit myslí se možnou ona možnosť, která může býti skutkem v době, která jest předchodná oné době, kdy se tato možnosť možnou myslí. Celá věta jest zbudována na základě toho případu: někdo si schoval u mne meč při zdravém rozumu, a nyní jej požaduje ode mne šílený, co jest tedy mnou povinností učiniti, a co hříchem; to se tedy může přihoditi, ale nemusí. Odtud mám pro tento možný případ potencialné souvětí. Doba či stanovisko časové osoby, nějakou nemožnosť nebo možnosť možnou si myslící, padá buď do minulosti, nebo do přítomnosti, nebo do budoucnosti. Avšak do kterékoli doby padne stanovisko myslící osoby, tož přece vždy to, co sobě možným myslí, ať jest to možnosť, ať jest to nemožnosť, jest ke stanovisku myslící osoby

v poměru buď současnosti nebo předčasnosti. Proto nevím, jak se má rozuměti slovům p. Nováka: „konjunktiv praesentis a perf. v periodě podmiňovací značí možnosť ve přítomnosti a budoucnosti.“ Vždyť to, co se v té větě: si gladium quis etc. možným myslí, jest také možnosť minulá, pokud stanovisko Ciceronovo či myslící osoby patří do minulosti. Než překládati naučím žáka I. a II. třídy hypothetické věty tak, jak jsem ukázal. Ale žáku jest správný překlad nesnadný, když se mu neřekne, jak se spojka „si“ do češtiny správně překládá, a které způsoby se v češtiné proti latinským konjunktivům kladou, nýbrž místo toho se mu řekne, že věty hypothetické počínají od spojek „si, nisi“, a že do češtiny se překládají ty spojky „kdybych, kdybych ne, a potom začne se s následnými abstrakcemi: a) konj. praesentis při ději v češtině trvacím, perfecti při ději v češtině skonalém; b) konjunktiv imperfecti při ději v češtině trvacím a plusquamperfecti při ději v češtině skonalém, a druhý rozumí těm slovům při ději trvacím a skonalém jinak pod a) než pod b) a vykládá si je takto: Znamenajíť pod a) při ději v češtině 1.) slovesem trvacím 2. slovesem skonalým (jednodobým neb končícím) vytčeném; naproti tomu pod b) při ději neskutečném 1.) ve přítomnosti, 2 v minulosti; ať děj označen slovesem trvacím ať skonalým jest tu jednostejno. Z takových pravidel jakož i výkladů že žák nezmoudří, to přece uznáte sami. Více psáti o větách hypothetických, ač mohu a mám co, přece pro nynějšek neuznávám za potřebné, ježto to, co jsem napsal, pro můj účel je dostatečno.

Také rozhodně jsem proti tomu se stanoviska paedagogického, aby se pravidla rodová a jiná pro primany a vůbec pro žáky dávala ve verších, ač neupírám, že se jim žáci rádi učí, majíce zde jaký taký rým, ale nepamatují-li sobě zvláště u třetí deklinace vedle nominativu genitiv a potom vždy a všudy český význam, tož z toho nemají žáci zhola nic, zvláště primani. Žák myslí, že odříká-li mi třeba to pravidlo následné:

„Čtyry neutra jsou na or:
aequor, ador, marmor, cor;
jedno arbor arboris
feminini generis,“

že věc svou již odbyl; avšak co z toho má? Zhola nic jiného leda trošku domněnky, že něco ví, a zatím nic neví, a mně se to často ve škole přihodilo, že jsem se optal žáka, když mi takto pravidlo odříkal, jakého jest tedy rodu cor, a on mi na to řekl, že mužského. A co to stojí učitele práce, než-li žáka donutí, by se učil též českým významům a latinským genitivům, zvláště když se tomu tak učí, jako v Kořínkově mluvnici. Tam má pod tím pravidlem napsáno toto:

„2) aequor vastum širopusté moře
ador purum čistá špalda

marmor Parium Parský marmor
cor humanum lidské srdce
arbor procera štíhlý strom".

Tou dvojkou před tím aequor odkazuje dolů k poznámce této: „aequor, -oris; ador, -oris; -marmor, -oris; cor cordis."

Zdali zde nemá žák trojnásobnou práci, chce-li všemu se naučiti? Poněvadž u mne má pro žáka genitiv zvláště u třetí deklinace tolikou cenu jako nominativ, ponévadž český význam jest tak potřebný jako latinský k vůli překladu, a poněvadž vedle psychologické pomůcky rýmové máme ještě též psychologické pomůcky řadové, chytněme se raději místo rýmu v mysli žákově utkvělé pomůcky řadové, totiž abecedy a dávejme jim pravidla takto:

Na „or" se vyjímají a nejsou mužského rodu, nýbrž středního tato: ador adoris, špalda; aequor aequoris, hladina mořská; cor cordis, srdce; marmor marmoris, mramor. Jedno na „or" jest ženského rodu a to: arbor arboris, strom.

Když tak se žák naučí pravidlu, sdruží se mu tyto představy, a podle abecedy půjde jich výbava až radosť; učitel ví tu na jednou, že žák jest povědom nejen výjimek, než i genitivů latinských a potom českých významů. Ale i žák naučí se tomu v krátké chvílce najednou, kdežto při tom hoře jmenovaném rýmovaném pravidle naučí se několika slovům latinským, a potom do významů českých a do genitivů, které jsou bez toho až kdesi pod čárou, se mu nechce; což přece nevyhnutedlně potřebuje k vůli skloňování a překladu. A tak se děje, že žák odříká pravidlo a neví nic. Tu mi může potom někdo vystoupiti a tvrditi, že podle rýmu jest lépe vyučovati. Ostatně jest to zase nepopíratelným důkazem, že kdo takto vyučuje, neví a nemůže věděti, čemu má učiti žáka, uče jej latině.

Ježto jsem ve svých příkladech o „iter per exempla" zavadil, zdá se mi, že nebude od místa, promluvím li o „iter per exempla." Kdyby té cestě, kterou se jde u vyučování v našich mluvnicích, cvičebných a učebných knihách, mělo se říkati „iter per exempla", tož by nebylo pravda, co se o té cestě povídá, že jest totiž krátká a působná; nebo touto cestou jdouce, nenaučíme v pololetí druhém žáka I. třídy ani účelným větám, ani nepřímým otázkám, ani výsledným, časovým větám atd., ač na všecky tyto věty přijdou jak v knize p. Patočky, tak v knize p. Novotného celé haldy příkladů. Z toho jde, že buď není pravda vůbec, co se o „iter per exempla" povídá, že jest totiž „breve et efficax", anebo že ta cesta, kterou jdou někteří naši paedagogové, není žádná cesta za příklady, nýbrž pouhé cvičení podle pravidla na nic sestaveného, nebo podle pravidla, které se teprv potom má sestaviti, až se něco důkladné a všestranně procvičí. Zkrátka a dobře, zdá se mi, že někteří ani nevědí, co jest to „iter per exempla", jak jim hned dokáži z Komenského, vyjma to, že by Komenský neměl pravdu. Slyšme, co třeba p. Neudörfl ve IV.

roč. List. fil. a paed. str. 264. o „iter per exempla“ hlásá. Čteme tam doslovně toto: „Spolu chraňme se theoretickými výklady předkem pravidla dávati; heslo, jež p. řed. Novotný svým cvičebným knihám nadepsal „Longum iter per praecepta, breve et efficax per exempla“, budiž i nám vodící zásadou, a proto teprv tehdy, když jsme byli jednu platnosť důkladně a všestranně procvičili, učiňme o ní úvahu a odvoďme si pravidlo z cvičiva náležitě k tomu sestaveného.“ Proti tomu náhledu postavme si náhledy Komenského Tento praví str. 170, 171 a 172 hl. XVIII. své didaktiky toto: „Tak kdo mládež, jejíž mysl ještě jako zrcadlo ve tmách sedí, osvítiti a vyučiti chce, toho trého nevyhnutelně užívati musí: nejprvé pověditi co nejsvětlejšími slovy, co chce, aby učedlník rozuměl, a to bude pravidlo; potom ukázati mu toho příklad, dva, tři; naposledy opakovati to s ním tak dlouho, ažby i vyrozuměl, i mluviti o tom i dělati to uměl; a to bude cvik. A tak trého jest potřebí: pravidla, příkladu a cviku neb cvičení. Pravidla při každé věci, nejen v literním umění, ale i v mravích a pobožnosti, co jak jest aneb býti má, ukazují; *příklady to vysvětlují a zřejmé činí;* cvičení to, čemuž se porozumělo, v rozumu a paměti tvrdí, a k užívání toho hbitosť dávají.

Bez pravidel býti nemůže, proto že ony jsou jako složení těla z kostí (skeleton) v každém umění. Bez příkladů býti nemůže, proto že ony jsou jako maso vyplňující tělo, aby podstata byla. Bez cvičení býti nemůž, protože ona tomu všemu život a hýbání dávají.

Bez pravidel ze samých příkladů, šťastný býti musí vtip, aby věcem vyrozuměl, jakož na některých řídkých samoucích vidíme. A co dím? Však také někteří neobyčejný zrak mívají, že i v noci vidí; ale takoví jsou řídcí. Ovšem pak řídcí jsou, kteří by ze samých pravidel „*bez vysvětlování skrze příklady*“ chápali; což odtud jest, že věci snáze, vždycky na ni pohlednouc, než-li o ní slyšíc, vyrozumívají. Protož pravidla a příklady vždy spolu jíti musejí. Oboje to však bez cvičení, to jest, častého opětování a ohledování, dotud, dokudž by se neutvrdilo, nic nedává *než theoriam*, to jest povědomosť bez umění; jakouž měl onen, řemeslu kovařskému celý rok samým divaním se učící“, a str. 173 toto: „A tak tedy o tom trém (o pravidlech, příkladech a cviku), jak skrze ně mládež vésti, důkladně se věděti musí; že totiž pravidla mají býti krátká, příklady světlé, cvik častý. Nebo o pravidlech Horatius tak napsal:

Čím kratší a srozumitelnější pravidla, tím lepší.

O příkladech Seneca tak: Dlouhá a motavá jest za pravidly cesta, za příklady ale krátká a působná. Čím víc tedy a světlejších příkladů, tím lépe. O cvičení Vegetius tak: Všeliká umění i všeliká díla každodenním konáním a stalým cvičením prospívají. Čím tedy častší cvičení, tím jistší prospěch. A z toho základu jak knihy školy naší, tak i pořádek cvičení užitečně bohdá spořádáme.“ Porovnáme-li to, co povídá p. Neudörfl s tím, co po-

vídá Komenský o pravidlech, „iter per exempla“ a o cviku, tož shledáme toto:

P. Neudörfl nás hrozně důtklivě napomíná, bychom se chránili napřed dávati pravidla theoretickými výklady. Dle něho máme napřed vždy látku důkladně a všestranně procvičiti a pravidlo teprv potom sestaviti, až jsme tak učinili; my máme jíti od cviku *bez vysvětlování skrze příklady k pravidlu*. Komenský však, jakoby naschvál, pravý opak toho káže. Dle jeho návodu máme jíti *od pravidla vysvětleného skrze příklad*, dva, tři ke cviku, aby se v paměti a rozumu utvrdilo, čemu žák v pravidle skrze příklad vysvětleném porozuměl. P. Neudörfl počítá „iter per exempla“ k praxi a považuje za „iter per exempla“ to, čemu Komenský říká „cvik“. Komenský však výslovně praví, že pravidla a příklady vždycky spolu jíti musejí, a oboje to že dává theorii t. j. povědomosť bez umění; počítá podle toho „iter per exempla“ k theorii a považuje za „iter per exempla“ *vysvětlení pravidla skrze příklad*, *dva*, *tři*, tak aby tím vysvětlením skrze příklady zřejmým se stalo to, co pravidlo ukazuje. „Učitel jest povinen“, jak praví Komenský str. 208 hl. XXI. své didaktiky, „učedníku, aby mu každá práce snadná byla, všeho toho, co kdy dělati má, zřetedlný vzor ukázati, aby odkud začíti, kam směřovati, kudy vésti má, vždycky jasně viděl.“ *A takovýto zřetelný vzor*, což přece nemůže býti nic jiného než vysvětlení pravidla skrze příklad, má býti v knize tištěn, jak tomu chce Komenský did. hl. XIX. str. 190; nebo „dobré“ prý „bude, všecky knihy, co se jich koli ve všech třídách školních potřebuje, *s hotovými výklady tištěné míti*“. Dle Komenského jsem povinen, dám-li žáku nějaké pravidlo, hnedle je skrze příklady vysvětliti; řeknu-li ku př. česká předložka „od“ řídí genitiv, avšak jí odpovídající latinská „ab“ „a“ ablativ, jsem dle Komenského povinen nejen dáti žáku příklad třeba tento: „od učitelů“ = „a magistris“, nýbrž musím vysvětliti skrze tento příklad to jmenované pravidlo takto: Zde viděti, že na předložce české „od“ závisí genitiv „učitelů“, avšak na předložce latinské „a“ ablativ „magistris“; dále jsem povinen ukázati žáku „odkud začíti, kam směřovati, kudy vésti má;“ a to se může státi jen tak, že mu řeknu: Překládaje tedy z češtiny do latiny, přeložím „učitelů“ = „magistris“ a naopak, překládaje z latiny do češtiny, přeložím zase ablativ „magistris“ zde genitivem „učitelů“, protože se klade vždy při překladu ten pád, který řídí předložka té řeči, do níž se překládá a ne té, z níž se překládá.

A tyto výklady mají zároveň s pravidly tištěny býti v knihách. Ačkoli bych mohl přestati na dokladě z Komenského o „iter per exempla“, přece podotýkám, že to, nač zde naráží Komenský, jsem často shledal v knihách provedeno ne pro školu psaných, než pro svět vzdělaný. Zde uvedu doklad z logiky John-a Stuart-a Mill-a, a sice z německého překladu od J. Schiela. (System der deduktiven und induktiven Logik von John Stuart Mill. In's deutsche übertragen von J. Schiel. Zweite deutsche,

nach der fünften des Originals erweiterte Auflage. In 2 Theilen. Braunschweig, Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn.) Tam čteme v I. díle str. 21 n. toto: „Nach der gewöhnlichen einfachen und für unsern Zweck hinreichenden Definition ist ein Urtheil eine Aussage, in welcher etwas von etwas bejaht (affirmirt) oder verneint (negirt) wird. *„So wird in dem Urtheil, Gold ist gelb, die Eigenschaft gelb von der Substanz Gold bejaht. In dem Urtheil, Franklin war nicht in England geboren, wird die durch die Worte in England geboren ausgedrückte Thatsache von dem Menschen Franklin verneint.* Aneb hnedle za tím toto: Ein jedes Urtheil besteht aus drei Theilen, dem Subjekt, dem Prädikat und der Copula. Das Praedikat ist der Name, welcher angibt, was behauptet oder verneint wird. Das Subjekt ist der Name, welcher die Person oder das Ding bezeichnet, wovon etwas behauptet oder verneint wird. Die Copula ist das Zeichen, welches anzeigt, dass eine Behauptung oder eine Verneinung stattfindet, und dadurch den Hörer oder Leser in den Stand setzt, ein Urtheil von irgend einer anderen Redeform zu unterscheiden. *„So ist in dem Urtheil, die Erde ist rund, das Wort rund das Praedikat, welches die behauptete Eigenschaft bezeichnet oder (wie der Ausdruck ist) prädizirt; die Erde, zwei Wörter, (totiž člen „die“ a slovo „Erde“) die den Gegenstand bezeichnen, von welchem diese Eigenschaft behauptet wird, bilden das Subjekt; das Wort ist, welches als Verbindungszeichen von dem Subjekte und Praedikate dient, um zu zeigen, dass das eine von dem anderen behauptet wird, heisst die Copula.“*

Zda jest něco jiného to, co jest ležatým písmem tištěno, než-li „iter per exempla“ dle náhledu Komenského? Jestli bysme se nezavděčili našim primanům lépe, zaměníce slovo „soud“ slovem „věta“ a dajíce ostatní skoro beze změny tisknouti do mluvnice pro ně určené, než tím, co jim posud předkládáme. Obyčejně se počíná příliš nesrozumitelnými slovy, tedy třeba takto: Co myslíme, pronášíme slovy. Jako ze spojení představ vzniká myšlénka, tak ze spojení slov, ony představy vyjadřujících, vzniká věta. Věta jest myšlénka slovy vyjádřená. Teď k tomu několik příkladů přidá se bez vysvětlení, a to jest „iter per exempla“. Jak viděti, háže se slovy představa, myšlénka, kterým žák I. a II. třídy nerozumí, a těmi žáku nesrozumitelnými slovy se vysvětluje „věta“. Komu by o více takových dokladů o „iter per exempla“ bylo, ať se obrátí jen na zmíněnou knihu nebo na „všeobecnou aesthetiku“ professora Dr. Josefa Durdíka, a shledá jak v jedné tak v druhé knize takových dokladů o „iter per exempla“ všudy dosti. Ještě jednou výslovně podotýkám, že oba tito jmenovaní mužové vědy nepsaly pro školu, než pro vzdělaný svět, a přece uznali za potřebné takovýmito výklady své definice aneb pravidla opatřiti a je do svých knih tisknouti dáti. Také se mi zdá, že nebude od místa, upozorním-li zde na §. 89 psychologie pro školu professora Dr. Josefa Durdíka nadepsaný: „Mechanismus pa-

měti.“ Tam mezi jiném jest psáno též toto: „Ač mechanická paměť je nezbytná, nemá se jí přece ponechati vláda; působíme pak proti holému mechanismu, když v rozvinující se řadu vkládáme po příležitosti členy nové, poznámky, otázky, vysvětlivky — rychlosť vybavování se zmenšuje a *pozornosť k obsahu členů obrací.*“ I myslím, že obracování pozornosti k obsahu členů není nic jiného než to, čemu říká Komenský „iter per exempla“. A protože žák má býti zvláště tam upozorněn na obsah pravidla, kde se pravidlu učí na paměť t. j. doma, proto chce Komenský, aby vysvětlení pravidla skrze příklad bylo tištěno ve knize školní, aby se mu žák zároveň s pravidlem mohl naučiti na paměť a měl „theorii“; jinak se mechanické paměti ponechá vláda, která se jí přece ponechati nemá. Avšak někteří pánové, myslíce, že to jest „iter per exempla“, hromaditi bez ladu a skladu příklady na příklady, takové vysvětlení skrze příklady nepodávají. Než by nahromadili ne tolik těch příkladů, nevysvětlí-li aspoň skrze jeden příklad pravidlo, jsou pro žáka mrtvy; protože žák málokterý jest schopen sám vysvětliti si pravidlo skrze příklad. Odtud jest, že žák často odříká pravidlo, ale mu nerozumí a nedovode podle něho pracovati. Pakli aspoň skrze jeden příklad pravidlo se vysvětlí, a žáku zřetelný vzor podá, jak v podobných případech sobě počínati má, jsou ostatní příklady zbytečny. Kdybysme dbali vždy o to, by pravidlo bylo skrze příklad vysvětleno, nevplétaly by se mezi příklady k pravidlům udané také takové příklady, skrze něž se pravidlo nikterak vysvětliti nedá. A s takovýmito příklady potkáváme se v našich knihách velmi často.

Již jsem uvedl ze skladby p. prof. Bartoše u vět hypothetických jeden příklad. V též skladbě hned v úvodě str. 1. §. 2 od. 3) čteme toto: „spona copula, jížto se vzájemný vztah mezi podmětem a přísudkem označuje (jest).

Pozn. V každé větě všecky tyto tři části (totiž podmět, přísudek, spona) zvláštními slovy označeny nebývají. Ve přísudku slovesním obsažena vždy zároveň i spona: žák píše = žák jest píšící; často spona i podmět: píš-e-me, píš-e-te; me a te, kmeny náměstkové, prvé a druhé osoby mnohočtu, jsou podmětem, slovesní kmen „piš“ přísudkem, a spojovací hláska „e“ sponou.“ Str. 7 §. 17 toto: „Vztah mezi podmětem a přísudkem jmenným vyřizuje se slovesem býti: Žák jest pilen.“

V těch pravidlech jakož i poznámce jsou veliké logické spory. Přede vším, proč nevysvětluje se ve větě „žák píše“ tak spona, jako ve tvarech „píš-e-me, píš-e-te“? Co v „píš-e-me, píš-e-te“ jest sponou, to podle vysvětlení možná věděti žáku, ale co v „píše“ jest sponou, to podle toho vysvětlení: „žák jest píšící“ nelze věděti; ostatně totéž vysvětlení možná podati i o první osobě i o druhé: tedy „my jsme píšící, vy jste píšící“. V pravidle se povídá, že sponou se označuje vzájemný vztah mezi podmětem a přísudkem, avšak je-li v těch tvarech „píš-e-me, píš-e-te“ to „e“ sponou, musí býti tedy také ve tvarech „píš e, píš-e-š“,

ale potom jest „*vztah*“ ve všech čtyrech tvarech označen jedním a týmž živlem „e“. Kterak se to shoduje s tím, když přísudek jest jmenný, a vztah se tu označuje tvary pomocného slovesa „býti“? Tak třeba v následných příkladech: „Já jsem pilen, ty jsi pilen, on jest pilen, my jsme pilni, vy jste pilni, oni jsou pilni“, jest vztah mezi podmětem mužského rodu a přísudkem jak v jednotném tak v množném čísle pro každou osobu označen zvláštním tvarem; ba co více; i to „pilen“, jak vidíme, má v množném čísle jinou podobu než v jednotném. Výslovně jsem pravil v mužsk. rodě, nebo každého by byl sluch uražen, slyšícího od holčičky říci o sobě: „já jsem pilen“, nebo „já jsem pilni“, „já jsem pilny“. A přece podle pravidla p. Bartoše by tak učiniti mohla, ježto by zde vskutku „*vztah mezi podmětem a jmenným přísudkem*“ byla označila, jak on učí, tvarem „jsem“ pomocného slovesa „býti“, ale nebyla by ještě dobře zajisté označila vztah této vlastnosti k sobě jakožto podmětu věty.

I slyšíc holčičku takto mluviti maminka, hned jí vytkne, že nesmí říkati „já jsem pilen“ o sobě, nýbrž „já jsem pilna“, nebo tak říká jen Karlíček o sobě, ale ty jsi holčička, a holčička musí říkati o sobě „já jsem pilna“. Taktéž se vytkne holčičce, když řekne „já jsem skočil“ místo „já jsem skočila“. Ovšem že jinak má se věc v němčině; tam postačí pro všecky tři rody jednotného i množného čísla říci v přísudku „fleissig“, a žádná německá maminka, slyšíc holčičku mluviti jako hošíka „ich bin fleissig, ich bin gesprungen“, nepozastavuje se zhola nic nad tím, a není jí zapotřebí předevzíti žádné korrektury.

Z toho viděti, že chybují, kdož pravidlo o sponě překládají z němčiny do češtiny, protože vztah v češtině při jmenném přísudku označuje se nejen tvary pomocného slovesa „býti“, nýbrž musí se nevyhnutelně, kde jest to možná, označiti též *koncovkou přísudku* jmenného, ale v němčině ne. Tím „jsem“ se označuje vztah toliko k první osobě jednotného čísla, ale ne ještě k první osobě jednotného čísla mužského nebo ženského nebo středního rodu, což čeština chce míti též označeno, ale ne němčina, vyjma přísud. statné jméno. Poněvadž část vztahu, označena jsouc tvary pomoc. slov. „býti“, zní pro každou osobu jinak, musí to býti též u časoslova něco jiného, čím se vztah označuje, než samohláska „e“ ve tvarech píš-e-me, píš-e-te, jak p. prof. Bartoš učí. Ježto dále tvarem „jsem“ označuje se nejen osoba, nýbrž i doba a způsob vztahu té vlastnosti „pilnosť“ k podmětu „já“, a ježto dále každým slovesným tvarem určitým vypovídá se nejen činnosť, nýbrž i to, která osoba a je-li jedna nebo více jich původcem nebo cílem, nebo původcem a cílem zároveň nějaké činnosti, v které době a za jakých okolností, tož myslím, že vztah u slovesa k podmětu označuje se vším, co mimo kmen ve tvaru spatřujeme, nebo jak praví Niederle ve své mluvnici str. 88 §. 263, „připojují se ke kmeni t. j významové části slovesa a s ním všelijak srůstají zvláštní živly tvarové, označující pouze *vztažnosti slovesa*, kteréž

jsou: osoba, rod, číslo, způsob a čas. Zajisté že ten živel „e", jenž jest ve tvarech „píš-e, píš-e-š, píš-e-me, píš-e-te, musí býti, ač pozměněn dle zákonů zvukoslovných, i ve tvarech „píš-i, píš-í" i může se jím označovati ovšem že ne samým, nýbrž ve spolku s oním živlem, jenž nám činí z kmenového „s" toho kmene „*pьs*" „š" ve tvarech „píši, píšeš, píše, píšeme, píšete, píší" jen ona část vztahu, která všem osobám jest společná, tedy může to býti třeba čas a způsob, ale samým „e" se vůbec dle mého náhledu neoznačuje nic. Také nemohu souhlasiti s tím míněním, že „*piš*" jest kmen slovesný, poněvadž dle §. 268 str. 90 mluvnice Niedrlovy nazývá se „kmen slovesný" ona základní část slovesa, z níž lze utvořiti všechny tvary jeho, avšak z toho „piš" nelze utvořiti na příklad ty tvary „psal, psán, psáti, psav", a je-li pravdivá definice Niedrlova o kmeni slovesném, o čemž já aspoň se své strany žádné pochybnosti nemám, potom není „piš" kmen slovesný, leda že by p. prof. Bartoš kmenem slovesným něco jiného vyrozumíval, než jest v Niedrlově mluvnici. Dle mého náhledu jest kmen slovesný u slovesa „psáti" „*pьs*", jež se nám objevuje po zaniklém jeříku (ь) v podobě „ps" ve tvarech „psal, psav, psán, psáti", a po stupňování toho jeříku (ь) buď v podobě „pis" v imperativu nebo v podobě „pís" v indikativu a přechodníku přítomného času.

Ještě jednou opakuji, že stojím na svém, že tím živlem „e" neoznačuje se vztah přísudku k podmětu, nebo z toho „e" nevím ani která osoba jest podmětem ani kterého čísla; jak docela jinak už to vypadá při tom tvaru „jste" v té větě: „jste pilni"; zde poznám po tom „jste", že „pilni" se vztahuje k druhé osobě množného čísla nyní a to skutečně, a po tom „i" v tom „pilni", že jsou ty osoby mužského rodu. Ale z toho „e" v tom „píšete, píšeme, píšeš, píše" ještě nevím, ku které osobě se to, co se tím kmenem „pьs" vyznamenává, vztahuje; já vidím jenom tolik, že to „e" přichází ve 4 tvarech Takovým vysvětlením pravidla skrze příklad není podáno nijak vysvětlení pravidla skrze příklad o vztahu mezi podmětem a přísudkem.

Strana 11 §. 25 dává toto pravidlo: Přívlastek adjektivní shoduje se se jménem určeným v pádě, čísle, rodě. — Avšak při jménech půl a čtvrť přívlastek nepojí se se jmény těmito, nýbrž se závislým na nich genitivem; mezi jinými příklady přichází též tento: „V každém čtvrť létě služba se platí", než ten závislý „*genitiv*" na tom „čtvrť" bysme v něm marně hledali.

Uvedu ještě aspoň jeden až příliš do očí bijící příklad z Kunzovy nauky o větách. Pan Kunz v sedmém opraveném vydání nauky o větách str. 89 §. 42 2), uváděje příklady na skrácenou větu přechodníkem budoucím, který prý značí „nástupnosť děje věty vedlejší ději věty hlavní," uvádí hned na prvním místě tyto dva příklady: „Buda míti po chvíli, navštívím vás. Budouce staršími, budeme i moudřejšími." I sám pan Kunz §. 34 str. 72 c) mluvě o tom, kdy časová věta může býti k hlavní větě

v poměru nástupnosti, učí tomuto: „v poměru nástupnosti, když děj vedlejší věty za dějem hlavní věty nastupuje," t. j. napřed musí se státi děj hlavní věty, a potom teprv může nastoupiti děj věty vedlejší. Avšak kterak se to má s tou nástupností děje věty vedlejší ději věty hlavní ve jmenovaných příkladech? Zajisté ten, kdo tu větu: „Buda míti po chvíli navštívím vás", povídá, myslí si věc takto: „Napřed musím míti po chvíli, a potom teprv, když ji budu míti, navštívím vás", t. j. děj věty vedlejší stane se dříve, než děj věty hlavní, jest tedy ději věty hlavní předčasný v budoucnosti, to jest oba dva děje jsou nástupny oné době, kdy mluvící osoba slova ta pronáší, *ale ne děj věty vedlejší ději věty hlavní*, jak učí p. Kunz. Totéž platí o tom příkladě druhém, jenom že zde jest děj věty vedlejší k ději věty hlavní spíše jako v poměru současnosti v budoucnosti, t. j. jak stárnutí tak nabývání moudrosti má jíti vedle sebe, jestli vždy a všudy se stářím přibývá moudrosti.

Vůbec by se dalo o této knize promluviti mnohé slovo, ale nemám zde na to kdy. Zde podotýkám k těm dvěma příkladům ještě tolik, že jsou v sedmém a k tomu ještě „*opraveném*" vydání.

Odtud jest ona příkladová horečka jak ve cvičebných knihách, tak v mluvnicích, zvláště Zikmundově. Aby každý ocenil tuto mluvnici, ať si přečte, co o ní povídá p. professor Hattala na zmíněném už místě, ať odmyslí si celou haldu těch příkladů, které jsou tam přijaty leda v té domněnce, že je to „iter per exempla", a rozhodně tam jako mluvnice školní nepatří, potom ať si představí několik tak nechutně a pro žáka nepochopně sestavených pravidel jak jsem je na ukázku podal. a může si o ceně této mluvnice jasné utvořiti pojetí. Za tou příčinou je nesmírný a zbytečný objem knih cvičebných a mluvnic. Než k čemu to? Sám Komenský povídá hl. XIX. str. 194 své didaktiky, že „velikými *rozdutými bucefaly mládež vycpávati k žádné platnosti není*. Více lidskému žaludku dá" prý „pastvy skyva chleba a nápitek vína, nežli koryto plev a vody. Lepší v měšci peníz zlatý jeden, nežli olověných plný pytlík." — Spisovatelé myslíce, že to jest „iter per exempla", cvičiti žáka podle všelijak sestavených pravidel bez vysvětlení skrze příklady, přijímají a přijali do svých knih tolik cvičiva, že by postačilo na dva roky při tom čase, který se tomu předmětu věnuje. Tu se přidává v předmluvách, že si učitel může vybrati, co se nejlépe hodí, kteréhož mínění bývají také referenti někteří. „Tak" prý „se aspoň *zabrání dědičné přípravy.*" Avšak oba dva ty důvody jsou pro zbytečný objem knih bezpodstatny. Naopak nepříslušný objem knih cvičebných má v zápětí takové stádo vad a zlořádů, proti nimž ty jmenované důvody pro zbytečný a nepatřičný objem jsou pouhé nic, jak ukáži.

Vidouce druzí, že to s takovými knihami nevede nikam, zabíhají do druhého extremu a začínají vyhlašovati do světa, že „první vlastností knihy cvičebné a učebné býti má, aby nebyla

moc obsáhlá," jako to činí pan Koblížek ve III. roč. List. fil. a paed. str. 206, a se stanoviska toho počínají též proti objemu těch cvičebných knih brojiti, jichž cvičivo se prodělati může pohodlně, bude-li patřičně seřaděno a takovým učivem opatřeno, jak jsem ukázal. Avšak tito páni, nevědouce pravé příčiny toho objemu, nechtějí knihy zkrátiti tím způsobem, aby odstranili z těch kterých cvičení nepotřebné množství příkladů, ale tak, že chtějí odstraniti velikou část učiva s cvičivem k němu patřícím a do jiné třídy odložiti. Ani s jedním ani s druhým míněním se nesrovnávám, nýbrž myslím, že knihy mají obsahovati tolik látky, a takým způsobem podané, „aby tytéž knihy", jak praví Komenský did. hl. XIX. str. 194, „*kratičké*, avšak k *pravému*, *snadnému* a *hbitému* každé věci před oči předestření dostatečné byly, a právem klíč rozumu slouti mohly." Že by bylo v této příčině těžko vyhověti všem anebo nesnadno sepsati knihu, která by se objemem, rozvrhem a spořádáním cvičiva všem líbila, jak praví p. Novák v V. roč. List. fil a paed. str. 251 v poznámce **), nezdá se mi býti pravda.

Není nesnadno, napřed-li se o plán postaráme a potom dle toho plánu řádně pokračovati budeme. Proto kdo učebnou a cvičebnou knihu dobrou sepsati chceš, uvaž na mysli nejen látku zákonem předepsanou, nýbrž i čas, který se dle zákona té látce věnovati má. Vypočti, kolik možná té látky předělati za hodinu, za týden, za měsíc, za rok, aby žák všecko řádně pochopil, přetížen nebyl, a také jiným předmětům se naučiti mohl, maje zřetel při tom ovšem ke svátkům jakož i úlohám školním a opravám jejich a domácích úloh. Věda to, rozvrhuj a pořádej látku tak, aby to, co má býti jinému základem, před tím se také bralo a aby nemohlo než jedno druhým se tvrditi, a opatřuj cvičivo takovým učivem, aby vskutku učivo klíčem k cvičivu bylo; snadnější učivo opatřuj menšími, nesnadnější většími cvičeními; a tak se vyhneme všemu, co by ve knize cvičebné bylo zbytečným. Jen nic nebudiž ve knihách cvičebných podáváno na výběr, poněvadž často přijde vyučovati z ní takovému učiteli, který vybírati neumí. Proč nevybere p. spisovatel sám, co žáku věděti třeba, a ponechává výběr těm, o nichž jest pochybno, zdali to dovedou či ne? Buď má to žák věděti a může se to prodělati za dobu zákonem předepsanou, a patří to tam, nebo obejde se žák bez toho a nemůže se to předělati v době zákonem určené, a nepatří to tam.

Jenom ne žádný výběr, protože kdo vybírá, často se přebere. Ale ani dědičná příprava se tím způsobem nezabrání, protože se jiným, když tomu chce učitel, výdatně rozšiřovati může. Jak známo, mívají žáci nižších tříd domácí učitele, a přihází se často, že tři, čtyři domácí učitelé takoví opatřují překladem celou školu. Avšak vyučuje-li se dle tak bídně sestavených pravidel, jak jsme viděli, není divu a nelze zazlíti žákům, když raději ze starých škvarů než dle pravidel v knihách obsa-

žených učí se překladu. Co pak vede kterékoli to pravidlo jmenované k překladu? A co si má počíti ten ubohý žáček, leda buď nějaký škvar starý koupiti nebo vzíti domácího učitele? Dědičná příprava dá se odstraniti docela jiným způsobem. Učitel starej se o to, by žák nejen překládal, než i *známostí věcí těch* se vykázal, které překlad možným činí. Učitel přísně dohlídej k tomu, aby všichni žáci, zvláště podezřelí t. j. takoví, jichžto školní úlohy nejsou ve shodě s ústním odříkáváním, měli vždy v pořádku přípravu a to tak, aby bylo viděti, že sami pracovali. Když se učitel s překladem nespokojí, nýbrž bude od žáka požadovati také to, co mu věděti třeba, by dobře překládal — a *ovšem mu to tedy napřed poví*, ale ne tak, jak se dosud děje, naučiť ho corvus, corvi atd., nebo „účelné věty počínají od spojky ut = aby, a klade se v nich v latině konjunktiv“ — tož konečně i sám žák nahlédne, že se svou ledabylou prací neprojde, a bude-li mu o to, by prošel, dá se zajisté do práce. Když však učitel o ty věci buď málo nebo nic se nestará, tu není divu, že žák ohlédá se po těch věcech, které by jej k správnému překladu navedly, když se mu nemůže naučiti z knihy předepsané.

Z toho viděti, že nepříslušný objem není dostatečný, aby zabránil dědičné přípravy.

Avšak proti přílišnému objemu knih cvičebných, k tomu ještě nemethodicky sepsaných, mluví to, že některý učitel z nich předělá tuze mnoho, jiný tuze málo. Ze začátku probírá ke každému učivu celé cvičivo, a zdržuje se kolikráte malichernostmi příliš dlouho, tak že mu na věci důležitější nezbude tolik času, by je předělal tak důkladně, jako je zapotřebí. Vida, že nebude hotov s látkou, odbývá potom vše ledabylo, by jak tak zákonu vyhověl. Následkem toho jest, že žáci, když přijdou po prázdninách, nemají o těch věcech ani ponětí.

Také možná z knih obsáhlých příliš žáky přetížiti. Kniha taková odnímá i řediteli možnosť, aby činnosť učitele řádně kontroloval, a může býti také příčinou nedorozumění mezi ředitelem a učitelem. Řediteli může se zdáti to vhodnější, učiteli zas ono, jich mínění o vhodnosti té které věci mohou se rozcházeti. Dále myslívají žáci, že látka, která jest obsažena ve knize cvičebné, všecka předělati se má, a učitel-li ji nepředělá s nimi, přichází u žáků do podezření, že je šidí. Vada tato jest tím citelnější, že učitelé velmi často se střídají. Dostane-li ve vyšší škole učitel žáky, který také z té knihy učil, ale obratněji sobě u vyučování počínal, než jeho předchůdce, potká se u žáků zděděných s velikými mezerami ve vědomostech. On u žáků to neb ono předpokládá, poněvadž dle jeho náhledu to mohli předělati, a zatím jsou to pro ně všecko španělské vesnice. Z toho těží žáci, a vymlouvají se potom, že ani ty věci s nimi nebyly předělány, které se předělaly, a vodí učitele jenom za nos.

Kniha obsáhlá příliš odjímá žáku i učiteli možnosť, by měli bez dlouhého hledání jasný přehled toho, co v roce předělali,

když se tu a tam učivo a cvičivo přeskakuje. Kolikráte se stane, že věc důležitější se přeskočí, méně důležitá se probere, nebo že se vynechá to, co mělo býti základem tomu, co se prodělalo. Odtud jest, že učení ve hlavě žákově jest nesrovnáno a poházeno, jako na hromadě kamení. My však ve škole nemáme material na hromadu házeti, nýbrž my máme stavěť a to dle jistého plánu, který musí býti zhotoven dříve, než stavíme, chceme-li, aby stavba na pravých základech spočívala a hned pod našima rukama se nám nebořila. Avšak my sobě ve cvičebných knihách na čisto bez plánu počínáme a málokdy dobře. A vůbec ptám se vás, jaké jsou to knihy, a co je po nich, když žáci z nich se učící často tak rozdílným vzděláním se vykáží, že to až v oči štípe, a člověk by to neuvěřil, kdyby se na své vlastní oči nepřesvědčil? A kdo je tím vinen, učitel, že nedobře učil, anebo ředitel, že špatně hospitoval? Vždyť byl hospitovať co chvíle, a přesvědčil se, že učitel se činí, co možná nejvíce, a přece vyučování se nedaří. Já myslím, že nikdo jiný, než příliš obsáhlá a při tom nemethodicky sepsaná kniha. To, co jsem pověděl o knihách příliš obsáhlých a nemethodicky sepsaných, platí též o knihách, jichž cvičivo by se prodělati mohlo, jenom kdyby bylo lépe uspořádáno a rozvrženo, a potom jiným učivem opatřeno. Takové jsou knihy cvičebné a učebné pro I. gymnasialní třídu pp. Patočky a Novotného. I s těmi máme podobný kříž, jako s knihami příliš obsáhlými a nemethodicky sepsanými, protože jsou také ne sice příliš obsáhlé, ale cvičivo nemají dobře rozvrženo a uspořádáno zvláště pro druhé pololetí, a potom že je špatným učivem opatřeno.

Ani pořádek a rozvrh není tak těžko udati, uvážíme-li, čemu se žák naučiti musí, aby příklady třeba o slovese překládal. Předně terminům, po druhé tvorbě jednotlivých časů a způsobů a jich časování, po třetí překladu jich do češtiny a jich užívání. Tato tíže, tvorba jednotlivých časů a způsobů, pamatování terminů technických, překladů českých a užívání jich v jednotlivých větách, má se rozděliti rovným dílem na všecky konjugace, avšak nemá učivo býti rozvrženo tak, aby se tím vším povinen byl žák vykázati v poměrně krátké době u konjugace prvé, jako mu tak přijde v knihách pp. Patočky a Novotného. Nebo v těch knihách, než se předělá „laudare", musí žák znáti věty účelné, výsledné, časové, hypothetické, relativné, nepřímé větytázací, všecky tvary infinitivné, participialné, indikativné, konjunktivné, imperativné, jich tvorbu a překlady do češtiny, jak v činném tak v trpném rodě, k tomu všecky terminy technické v latině jednotlivých časů, způsobů, rodů. A tomu všemu se přijde žáku naučiti v době asi půl druhého měsíce, chce-li učitel i ostatní učivo a cvičivo předělati pro druhé pololetí určené v těchto knihách.

Skutečně že zde neví učitel, čeho se dříve chytnouti, kde začíti, zvláště když žák jest veden k překladu tak bídně, jak jsme to viděli. I nedivme se tomu, že se stěžuje na přetěžování

žáků. Ale ani to se nesmí díti, co se přihodilo p. Patočkovi. Str. 66 učí, že „sim“ se jmenuje „ať jsem“, avšak v příkladech konjunktivných str. 70 teprv třetí příklad mu tak přijde překládati. První příklad: „Oro te, ut semper fragilitatis humanae memor sis“ přijde překládati kondicionalem praesentis; druhý: „Omnis hora, omnis dies ostendit, quam nihil simus“, indikativem praesentis, tedy tak, jak se žáku nikde neřeklo. P. Doucha ve III. vydání hleděl alespoň poněkud odpomoci této vadě tím způsobem, že užívání konj. ve všech vedlejších větách jmenovaných nevyučuje u první konjugace, avšak to nepostačí. Jak by se cvičivo rozvrhnouti a uspořádati mělo a proč, nechci zde vykládať, a to z té příčiny, že mám docela jiný a mnohem snadnější způsob na to, jak by se latinskému časování slovesa vyučovalo, nežli je dosavadní, a s tímto způsobem poněkud rozvržení a uspořádání cvičiva souvisí. To však míním dáti na posouzenou teprv až potom, jak toto bude přijato.

Než nejsem toho mínění, že by bylo nutno, na posouzenou sepsati celou knihu, jak praví pan Koblížek v V. ročníku Listů fil. a paedag. str. 74. Vždyť žádný stavitel nepočíná si tak nemoudře, aby, maje někomu dům vystavěti, místo plánu na posouzenou vystavěl celý dům na jiném místě, než kde má státi, a potom, až bude hotov, zavolal toho, komu dům stavěti má, by se šel podívať, zdali se mu bude líbiti či ne.

Každý stavitel zhotoví jen plán, a podle toho již bude každý věděť, jak dům bude vypadati, kde budou světnice, kde sklepy, kde chodba, kde dvéře, kde okna, bude-li jednopatrový čili dvou-, třípatrový atd., a podle plánu může také každý posouditi, bude-li vše vhod, a jak se patří či ne. Tak ani učiteli netřeba sepsati na posouzenou celou knihu, nýbrž podati plán a všudy jenom udati, proč to tak, ono onak míti chce. Když na př. řeknu někomu, že maje sepsati mluvnici pro školy zvlástně nižší, nedal bych k žádnému pravidlu více příkladů než jeden, a skrze ten bych vysvětlil každé pravidlo a dal vysvětlení tisknouti a to z následných příčin: sám Komenský praví, že více pastvy žáloudku dá skyva chleba než koryto plev, tedy platnější jeden příklad, skrze nějž pravidlo vysvětleno, než sebe více příkladů, kde pravidlo skrze žádný vysvětleno není; my chceme, by žák uměl o věci mluviť a učil se mysliť, proto zapotřebí jest jej k tomu vésti a mu ukázať, jak z věci samé věc se poznává; tolik rozumu nemá žák, by si to sám z věci vyčetl; když se vyučuje, tož se dá na každé pravidlo, by k němu bylo sebe více příkladů, pamatovati příklad jen jeden, a následkem toho jsou ty ostatní tam nepotřebny; málo jest těch žáků, kteří by si předělali příklady, které nejsou uloženy, více jest těch, že se sotva pořádně naučí tomu uloženému. Mluvnice není žádná cvičebná kniha, nač do ní hromaditi cvičivo nepotřebné; mluvnice má dáti žáku jenom theorii, a tu mu dá pravidlo a příklad, skrze nějž pravidlo jest vysvětleno; a když žák tomu se naučí na paměť, bude si lépe ve cvičení po-

čínati, než kdyby uměl více příkladů bez takého vysvětlení; dále mluvnice pro školu není žádná mluvnice vědecká v pravém smyslu toho slova, kde by bylo třeba pravidlo teprv stanoviti, a tedy ovšem podati více příkladů jakož i to, kde jsem je našel, nýbrž ona má podati jenom výsledky vědy, tedy to, co nám vědou nepopíratelně za jisté jest dokázáno a zaručeno, a co každý tím na první pohled poznati musí, ale takým způsobem podati, aby žák věc bez dlouhého namáhání jasně pochopil; konečně kdyby učitel viděl, že by žákům nepostačil jeden příklad, tož může sám z hlavy jim dáti jeden ještě nebo dva, ale tištěné v knize býti nemusejí: když tedy to řeknu komukoliv, bude věděti, jako kdybych mu již podal sepsanou celou knihu, že v mluvnici ode mne sepsané bude ke každému pravidlu jenom jeden příklad, skrze nějž pravidlo vysvětleno bude, a udáno též *proč*. Avšak i on může proti tomu namítati, má-li co, zrovna tak, jakoby to četl v knize již sepsané, a může mé důvody pádnými a říznými protidůvody seslabiti neb i zcela vyvrátiti. Nu a tak se může porozpráveti o celém plánu, ale člověk musí hleděti vždy své mínění odůvodniti, ale neostávať důvody dlužen, a mluviti jenom na plano. Já ku př. p. Koblížkovi již napřed povím, třeba jsem knihu sepsanou podle „změny učiva a cvičiva“ ve IV. roč. Ĺist. fil. a paed. str. 105—110 nečetl, že, kdyby se vyučovalo z knih sepsaných podle té změny, žáci ve III. škole by ani tolik neuměli, co umějí nyní, a překládalo by se jim mnohem hůře než nyní a proč, to si může vyčísti z této úvahy. A jaké jsou takového způsobu vyučování následky? Velmi neblahé a zvláště ty, že většině těch vytknutých věcí nerozumějí žáci v češtině neříkám v první třídě, ale ani ne ve vyšších, a nerozumějíce češtině, podávají nám potom bídný překlad. Vždyť třebas účelným větám vyučujeme hned od primy počínajíce, přece překládají žáci IV. školy velmi často: aby se navrátil = ut reverterit, revertisset, revertit, reverterat; aby byl pochválen = ut laudatus erat, ut laudatus esset. Tyto a těm podobné slovné překlady vět účelných ve IV. třídě mi vskutku přišly, když jsem je zdědil. Jak překládají nepřímé otazky, časové věty, výsledné věty atd., netřeba mi vykládati. Vůbec kde latina a čeština nemají touž vazbu, položí žák pravidelně tu vazbu při překladu do latiny z češtiny, kterou má čeština, a ne tu, kterou má latina. Na druhé straně v českých úlohách, pokud mi známo, málokterý žák píše „abys pochválil, abyste pochválili“ atd., nýbrž obyčejně „aby jsi pochválil, aby jste pochválili“. A jak by také ne, když se pořád do nich cpe, že „aby“ jest spojka. Co jsem řekl o „aby“, to platí o všech spojkách, které se s tím zastaralým minulým časem „bych bys“ atd. spojují. My se sice ve škole s těmito chybami potkáváme, ale to nám nenapadne, že sami nepodařenými pravidly žáka k nim navádíme. Odtud jest, že někteří cítíce tyto nedostatky, opakují tytéž poznámky ve cvičebných knihách pro II. třídu; ba často se s nimi potkáváme také v latinské cvičebné knize p. řed. Klumpara pro III. třídu. Jiní jim to za vadu vytýkají říkouce,

že tomu již v primě se mohli naučiti žáci, ježto prý tam dosti příkladů o těch kterých věcech přišlo, tak jakoby žák ze samých příkladů bez řádného pravidla věc pochopiti mohl. Komenský hl. XVIII. str. 171 praví výslovně toto: „Bez pravidel ze samých příkladů, šťastný musí býti vtip, aby věcem vyrozuměl, jakož na některých řídkých samoucích vidíme.“ Toto poslední vytýká p. Rob. Novák v V. roč. List. fil. a paed. str. 253 p. prof. Patočkovi v úvaze o II. vyd. cvič. kn. Fr. Ot. Novotného pro II. tř., uspořádaném p. Patočkou, řka toto:

1. Málo u žáků předpokládajíce činili věc jim z míry snadnou, ani připojovali poznámky i tam, kde nadíti se mohli, že žák bude věděti, jak má přeložiti. Tak ku př. str. 22: „v hody Saturnovy (abl. bez předložky) bývali u Římanů otroci volni“; nebo, jak praví str. 252 p. Novák, „jest“ prý „ablativ ten každému primanovi dobře povědom, aspoň naučiti se jemu měl na str. 15. dílu prvého“. Pravidlo v díle prvém zní takto: „Na otázku kdy klade se v latině z pravidla pouhý ablativ (bez předložky) tedy: hieme v zimě, vere na jaře neb z jara a p.“ Z pravidla toho ovšem se žák doví, že na otázku „kdy“ klade se v latině ablativ bez předložky, ale ne toho, čeho se proti ablativu temporis užívá v češtině. Kdyby se primanovi bylo řeklo, čím se příslovkové určení času na otázku „kdy“ vystihuje v češtině proti latinskému ablativu temporis, tu by arci poznámka byla zbytečná a nemístná, ale tak jest zbytečná jenom potud, pokud ví žák, že v latině se klade příslovkové určení času na otázku „kdy“ do ablativu bez předložky, avšak nezbytně jest potřebná proto, že žáku neřekly se v pravidle všecky způsoby a obraty, jimiž se příslovkové určení času na otázku „kdy“ proti ablativu temporis v češtině vystihuje, nýbrž udaly k latinským dvěma příkladům jenom české překlady; a z těch, to mi tuším i p. Novák přisvědčí, přece se žák nedovtípí toho, co v češtině proti latinskému ablativu se klade; a proto docela dobře dělá p. prof. Patočka poznámku, ježto, kdyby jí tam nebylo, bude každý sekundan překládati slovně „in“ s accusativem, jak se překládati pravidelně učil dosud.

Rovněž za nemístné vytýká p. Rob. Novák tamtéž tyto poznámky: str. 3 „rozum náš učí, co nám jest (konj.) činiti;“ str. 55 „rci, kdo moc Italie v druhé válce punické potřel (konj.); str. 65 „žij tak, abys mohl (praes.) . . .“; neboť „kolik již vět finalných imperativných, závislých otázek a p. bylo primanovi v díle I. překládati“.! Podle toho, co jsem o těch větách napsal, domyslí se soudný čtenář sám, jsou-li ty poznámky tam zbytečny, a jestli žák i s těmi poznámkami domůže a může se dodělati překladu správného bez obtíží sám ze sebe podle zákonů psychologických.

Dále může míti tento způsob vyučování za následek to, že „dochováme se“, jak praví p. Grim v V. roč. List. fil. a paed. str. 239, „v pravdě nedbalých hejsků, jimž příčí se všechna vážná zaměstnání, kteří spokojují se tím, jen když uměním toliko jsou

natřeni; dochováme se nadutých jinochů, kteří domýšlejí se, že jim ku povrchným vědomostem velmi lacině nabytým nezbývá nic více přičiniti.“ Z mínění toho jen to se mi nezdá býti pravda, že by lacině žák trošku toho natření nabyl. Naopak ať uváží věc kdo uváží, tož mi přisvědčí každý, že žák dle dosavadního způsobu vyučování musí vážně se zaměstnávať, aby trošku povrchnými vědomostmi natřen byl. Žák na příklad dosti vážně se zaměstnával s tímto pravidlem ve III. vydání cvičebné knihy pro primu Fr. Ot. Novotného, str. 30 §. 31 pozn. 3): Jména měst na otázku kde? jsou-li prvé n. druhé deklinace čísla jednotného, kladou se do tvaru genitivného; pakli jsou 3. deklinace nebo čísla množného, pronášejí se ablativem bez předložky“, anebo str. 32 §. 34 poz. 2) s pravidlem o učelné větě: „Spojkou ut, aby; ne, aby ne — uvádějí se příslovkové věty účelné, v nichž se klade po hlavním čase (praesentu a futuru) konjunktiv praesentis, po ostatních časích vedlejších konjunktiv imperfecti“, tak že obě dvě pravidla umí řádně ba i na paměť; avšak dám-li mu přeložiti třeba „v Praze“, tož mi přeloží „in Praga“, a dám-li mu přeložiti třeba tuto větu účelnou: navštěvujete školu, abyste byli vyučováni, tož mi ji přeloží: frequentatis scholam, a teď se začne křiviť všelijak a zajikať a až mu učitel napoví „ut“, tož to po něm bude třeba desetkráte opakovať: ut, ut, ut, a když mu řekne učitel: inu dále, tož přeloží dále: erant docti nebo docebantur, nebo sint docti a všelijak jinak. Řekněte mi upřímně, co si priman musí mysliti o sobě, když podle dosavadního způsobu vyučování dovede příklady o jménech měst, nebo o účelné větě atd. překládati? Co jsou dle jeho náhledu ostatní proti němu, kteří nedovedou tu věc pochopiti? A přece neví nic, než to, co by i poslední žák pochopiti musil, jen kdyby mu věc byla pochopitelně podána a neřeklo se jenom, čeho se užívá v latině, nýbrž napřed i to, co se klade v češtině. Zdali takovým způsobem vyučování nezavdává se žákům podnět k vypínavosti a nadutosti, jakož na druhé straně k nedbalosti a netečnosti, poněvadž žák vidí, že může se zaměstnávati sebe vážněji s pravidly ve cvičebné knize, přece s překladem podle nich nemůže s místa, a že, ať je umí ať je neumí, vždy mu učitel řekne, že ničemu nerozumí. Avšak žákům zvláště v nejnižších třídách musí se vše tak podati, aby se mu vším právem vytknouti mohlo, že příčinou neznámosti té které věci je jen nedbalosť jeho, ale ne neporozumění té které věci. A když umění a porozumění té které věci bude státi jen na pilnosti žákově, nebudou míti proč jeden nad druhého se vypínati, poněvadž budou viděti, že každý se může domoci čehokoliv pilností, a na druhé straně nebude se jim příčiti važné zaměstnání, když budou viděti, že pilnosť jejich nepřichází na zmar, nýbrž jest, jak se patří odměněna.

Ale to se při nynějším způsobu vyučování a sepsání knih státi nemůže, poněvadž žák, by uměl to které pravidlo. přece podle něho pracovati nedovede. Také se mi zdá, že takovýto

způsob vyučování může zavdati příčinu k nedorozumění mezi školou a zástupci žáků. Škola tvrdí, že žákův pokrok jest neobstojný; zástupci žáka však praví, že se žák doma učí, čemuž učitel nechce věřiti a myslí, že zástupci žáků zakrývají vědomky nedbalosť svých svěřenců. Ačkoli neupírám, že se tak mnohdy děje, tož nesmí se to bráti za pravidlo, poněvadž, učí-li se žák podle nynějších knih, může býti hodně pilný doma a přece nemusí uměť nic, protože většina pravidel nevede žáka k tomu, co při odříkávání od něho požaduje učitel, ježto jsou tak složena, že se podle nich může cvičiti v latině ten, který již latinu umí, ale ne ten, který se jí teprv má učiti. Tu mi snad namítne, někdo, že učitel může to neb ono opraviti kázať žákům. Ovšem je to pravda, leč uvažte ty překážky, s kterými se učitel potká, když káže žákům všelicos opraviti. Předně nechce tomu zákon, aby si tak malí žáci dělali zápisky buď do knihy nebo mimo knihu. Po druhé myslí si žáci, nač máme knihu, leda na to, abysme se z ní učili, a tam jest zajisté všecko obsaženo, co nám věděti třeba; a proto jest mnoho takových žáků, kteří na oko, chtějíce se zavděčiti učiteli, dělají si do knihy jako poznámku, a zatím, jde-li učitel k tomu neb onomu, by se přesvědčil, jestli si to poznamenal, shledá, že si žák místo poznámky do knihy namaloval — panáka. Takto sobě počínají obyčejně ti žáci, kteří toho nejvíce potřebují. Co si má počíti ten žák, který skrze nemoc ve škole přítomen nebyl a věc si poznamenati nemohl? Jsou-li knihy takové, jest napravení možné žáka, který byl z počátku ledabylec a nepozora, však k opětné domluvě učitelově přece se dáti na pokání chce?

Na druhé straně musím podotknouti, že mnohá kniha jest do školy zavedena tak bídná, že nemá ani hlavu ani patu, ani konce ani zvonce, že je samy drobty a žádný celek, a člověk by ji nejlépe opravil tehdá, kdyby ji celou přepsal kromě předmluvy. Věru, že v mnohé knize jest jen předmluva řádně sepsána; což rád uznávám, aby se mi nemohlo vytknouti, že vady vytýkám a přednosti té které knihy hledím umlčeti. Bylo by jen žádoucno, by každý to, co slibuje v předmluvě, splnil. Ale myslí-li někdo, že kniha již bude celá řádná, jestli bude řádně sepsanou předmluvou opatřena, mýlí se. Obyčejně každý v předmluvě udává, že se bral jinou cestou než jest dosavadní, a zatím, přečte-li si ji člověk, tož shledá, že sem tam něco přestavil, vynechal, někde něco přibral, jinde věc ještě zhoršil, a to máte hned novou cestu, ač vše jde pořád ve starých kolejích. Odtud jest, že methody rostou, jako houby po dešti, a že přece nemůžeme s nimi nikam.

Nyní chci ještě podle toho, co jsem o methodě řekl, a co v uvedených dokladech praví Komenský, sestaviti některá pravidla o věcech některých na ukázku a vždy každé, jak chce Komenský, vysvětliti skrze příklady, maje na paměti, že dle zákona kromě jednoduché věty a pravidelného tvarosloví není si žák povinen nic více přinésti do primy, potom že od žáka požadujeme

překlad na základě známosti češtiny, a že tedy k tomu jsme jej povinni navésti. Aby žák snadno pochopil a bez obtíží překládal účelné věty, třeba mu následné věděti: Účelné věty jak v češtině tak v latině jsou příslovečné věty, kterými se označuje účel děje hlavní věty. Ve hlavní větě se ptáme na ně, proč nebo za jakým účelem se co děje, a poukazuje se k nim často slovíčky proto, na to, latinsky ideo, idcirco; ku př. Navštěvujete školy, abyste někdy řádní občané byli. Zde jest ta účelná věta „abyste — byli", a označuje se jí zde účel toho děje hlavní věty „navštěvujete školy" na otázku proč nebo za jakým účelem navštěvujete školy; ve hlavní větě je zde „proto" zamlčeno.

V češtině uvozují se účelné věty obyčejně spojkou „a", a klade se v nich kondicional přítomného času slovesa skonalého i neskonalého, nebo klade se v nich beze spojky „a" pouhý kondicional, jenom že ten zastaralý minulý čas „bych, bys" atd. pomocného slovesa „býti", počíná-li účelná věta od spojky „a", vždy s tou spojkou „a" v jedno sloveso se spojuje, tož: a - bych = abych, a - bys = abys a - by = aby, a - bychom = abychom, a - byste = abyste; a klade-li se v ní pouhý kondicional beze spojky „a", tož stává ten zastaralý minulý čas „bych, bys, by" atd. na počátku věty; ku př. ta zmíněná věta — „abyste řádní občané byli", počíná od spojky „a" s kondicionalem přítomného času „byste — byli", kde to „byste" jest spojeno se spojkou „a" v jedno slovo „abyste" a stojí na počátku věty; vynechá-li se „a", zníti bude věta: byste řádní občané byli, kde „byste" má své místo na počátku věty; avšak latinské účelné věty uvozují se spojkou „ut", a klade se v nich buď konjunktiv praesentis aneb imperfecti podle toho, v jakém čase sloveso hlavní věty jest. Je-li v praesentu, futuru primu nebo exaktu, klade se v účelné větě časoslovo do konjunktivu praesentis; ku př. Frequentatis scholas, ut probi cives sitis. Zde je sloveso hlavní věty „frequentatis" v praesentu, proto se klade sloveso vedlejší věty do konjunktivu praes. „*sitis*". Je-li sloveso věty hlavní v nějakém minulém čase, tedy imperfektu, perfectu, plusquamperfektu, klade se sloveso věty účelné do konjunktivu imperfecti; ku př. Frequentabatis (frequentavistis) scholas, ut probi cives essetis. Zde je sloveso hlavní věty „frequentabatis (frequentavistis)" v imperf. a perfektu, proto se klade sloveso vedlejší věty do konjunktivu imperfecti „essetis".

Překládám-li účelnou větu z češtiny do latiny, přeložím spojku „a" spojkou „ut" a český kondicional konjunktivem praes., přijde-li mi přeložiti sloveso hlavní věty do latiny praesentem, futurem primem aneb exaktem; ku př. v té větě: Navštěvujete školy, abyste řádní občané byli, přeložím „a" = „ut" a kondicional „byste byli" konjunktivem praesentis „sitis", protože mi sloveso hlavní věty „navštěvujete" přijde přeložiti praesentem „frequentatis"; avšak český kondicional přeložím do latiny konjunktivem imperf., přijde-li mi hlavní věty sloveso do latiny přeložiti imperfektem,

perfektem, plusquamperfektem; ku př. v té větě: Navštěvovali jste školy, abyste řádní občané byli, přeložím český kondicional „byste byli“ konjunktivem imperfecti „essetis“, protože mi sloveso hlavní věty „navštěvovali jste“ přijde přeložiti imperfektem „frequentabatis“ anebo perfektem „frequentavistis“.

Byla-li by v češtině spojka „a“ vynechána, tož musí se v latině „ut“ přece položiti; ku př. Navštěvujete školy, byste řádní občané byli. Zde je v češtině „a“ vynecháno, ale v latině se musí „ut“ položiti, tedy frequentatis scholas, „ut“ probi cives sitis. Naopak překládám-li z latiny do češtiny, přeložím „ut“ = „a“ aneb je vynechám a jak konjunktiv praes. tak konj. imperfecti jenom kondicionalem přítomného času, protože v češtině, ať je ve hlavní větě co je, jen kondicionalu přít. času se užívá; leč ten zastaralý min. čas „bych, bys atd.“ spojím vždy se spojkou „a“ v „abych, abys atd.“, a je-li vynechána, položím na počátek věty; ku př. v těch větách: Frequentatis scholas, ut — sitis; frequentabatis scholas, ut — essetis, přeložím jak „sitis tak essetis“ do češt. kondicionalem přít. času „byste byli“, a přeložím-li „ut“ = „a“, tož spojím „byste“ s „a“ v „abyste“ a dám na počátek věty, a nepřeložím-li „ut“, položím „byste“ samo na počátek věty.

O záporných účelných větách třeba podotknouti toto:

V účelných větách záporných je jako v češtině tak i v latině zápora „ne“ a nikdy ne v latině zápora „non“, avšak s tím rozdílem, že v češtině se spojuje zápora v činném rodě s příčestím slovesa, které je v kondicionale, v trpném rodě obyčejně s příčestím pomocného slovesa „býti“, avšak v latině se klade na začátek věty ke spojce „ut“, a to „ut“ se vynechává a říká se místo „ut ne“ jenom „ne“, kde zápora platí za spojku; ku př. Špatný člověk nebudiž tvým přítelem, abys sám *nebyl* špatný = homo malus ne esto tuus amicus, *ne* ipse malus sis. Vzývejme boha, aby vlasť naše od nepřátel pustošena *ne*byla = invocemus deum, *ne* patria nostra ab hostibus vastetur. V těchto účelných větách jak v češtině tak v latině je zápora „ne“, avšak s tím rozdílem, že v češtině v činné větě jest to „ne“ spojeno s příčestím slovesa, které je v kondicionale, tedy s tím „byl“ v *ne*byl, v trpné větě však s příčestím pom. sl. „byla“ v tom „pustošena *ne*byla“, však v latině jak v činné tak v trpné větě jest na počátku a zastupuje spojku, tedy „ne“ místo „ut ne“. Překládaje z češtiny do latiny, musím tu českou záporu „ne“ vždy položiti na začátek věty v latině; ku př. *a*bys sám *ne*byl špatný = ne — sis; aby vlasť naše pustošena *ne*byla ne — vastetur, ale ne potom podle českého „ut- non sis“ a „ut — non vastetur“; naopak překládaje z latiny do češtiny, spojím záporu v činné větě s příčestím slovesa, které jest v kondicionale; ku př. ne — sis = abys — *ne*byl; v trpné s příčestím pomocného slovesa „býti“; ku př. ne vastetur = aby pustošena *ne*byla. Ke kladným účelným větám aktivným třeba připojiti ještě příklady o kladných větách passivných. Ačkoliv už teď bez obtíží žák překládati bude, tož přece myslím, že-by bylo záhodno, by se

tiskly proloženým písmem z počátku ony části, jichž sobě žák překládaje z češtiny do latiny všímati má, a spojka „a“ rozdělovala se od zastaralého minulého času „bych, bys, by atd.“ znamením rozluky; tož místo „aby“ ať se píše „a-by“ a celá věta takto: „*Vzývejme* boha, *a-by* vlasť naše *pustošena nebyla*“.

Ježto v češtině jak v nepřímých otázkách, tak časových, výsledných větách atd. se klade obyčejně indikativ proti latinskému konjunktivu, podám pravidla jenom o nepřímých otázkách. Udav, co jsou nepřímé otázky, jak se líší od přímých, od jakých částic počínají, řekl bych žákům toto:

V českých nepřímých otázkách klade se pravidelně indikativ, v latinských vždy konjunktiv, tak že nám české indikativy překládati bude do latiny konjunktivy a naopak latinské konjunktivy do češtiny indikativy. Tu třeba šetřiti toho, jak se doba děje věty vedlejší má k době děje věty hlavní.

1. Děj nepřímé otázky může se díti v též době, kdy děj věty hlavní, a tu říkáme, že jest děj nepřímé otázky s dějem věty hlavní současný; ku př. Nevím, co konáš. Tu to „konáš“ děje se v touž dobu, kdy to „nevím“, a proto jest s ním současné.

2. Děj nepřímé otázky může se díti v době, která je předchodná době děje hlavní věty, a tu říkáme, že děj jest hlavní větě předčasný; ku př. Nevím, cos konal. Zde to „konal“ staló se v době, která již byla pryč, když nastala doba toho „nevím“, a proto jest mu předčasné.

3. Děj nepřímé otázky může se díti v době, která nastane po době děje hlavní věty, a tu říkáme, že jest děj nepřímé otázky ději hlavní věty nástupný; ku př. Nevím, co budeš konati. Tu to „budeš konati“ bude se díti v době, která nastane po době toho „nevím“, a jest tedy mu nástupné.

Jak současnosť, tak předčasnosť a nástupnosť má v češtině i v latině své způsoby.

1. Je-li děj nepřímé otázky současný s dějem hlavní věty, klade se v češtině pravidelně „indikativ“ přítomného času slovesa „neskonalého“ jak v aktivu tak v passivu, avšak v latině konj. praesentis a imperfecti; konj. praesentis, když jest ve hlavní větě sloveso v praesentu, futuru primu a exaktu, konjunktiv imperfecti, když je ve hlavní větě sloveso v imperfektu, perfektu a plusquamperfektu; ku př. Nevím, co konáš = nescio, quid agas. Nevěděl jsem, co konáš = nesciebam, quid ageres. Děj nepřímých otázek jest zde současný s dějem hlavní věty; proto máme v češtině indikativ přítomného času slovesa neskonalého „konáš“, avšak v latině proti němu v první větě konjunktiv praesentis „agas“, protože jest ve hlavní větě praesens „nescio“, v druhé větě konj. imperfecti „ageres“, protože jest ve hlavní větě imperfectum „nesciebam“. Překládaje z češtiny do latiny, přeložím v první větě indikativ přítomného času slovesa neskonalého „konáš“ konjunktivem praesentis, protože mi přijde sloveso hlavní věty „nevím“ přeložiti praesentem „nescio“; avšak v druhé větě přeložím

„konáš“ konjunktivem imperfecti „ageres“, protože mi přijde sloveso hlavní věty „nevěděl jsem“ přeložiti imperfektem „nesciebam“. Naopak překládaje z latiny do češtiny, přeložím jak konj. imperf. tak konj. praes. jen indikativem přít. času slov. neskon., tedy jak „agas“ tak „ageres“ jen „konáš“, protože v češtině při současnosti se klade pravidelně jen indikativ přítomného času slovesa neskonalého.

2. Je-li děj nepřímé otázky předčasný ději hlavní věty, klade se v češtině pravidelně indikativ minulého času slovesa skonalého i neskonalého, v trpném rodě též indikativ přítomného času slovesa skonalého, avšak v latině buď konjunktiv perfti. nebo plusquamperfecti; konjunktiv perfecti, když ve hlavní větě sloveso jest v praesentu, futuru primu a futuru exaktu, konjunktiv imperfecti, když ve hlavní větě sloveso jest v imperfektu, perfektu, plusquamperfektu; ku př. Nevím cos konal, vykonal = nescio, quid egeris. Nevěděl jsem, cos konal, vykonal = nesciebam, quid egisses. V obou nepřímých otázkách jest děj větě hlavní předčasný, proto máme v češtině v obou případech minulého času indikativ ať skonalého ať neskonalého slovesa „konal“ neb „vykonal“, avšak v latině v první větě proti němu konjunktiv perfecti „egeris“, protože jest sloveso ve hlavní větě v praesentu „nescio“; v druhé větě konjunktiv plusqupf. „egisses“, protože jest ve hlavní větě sloveso v imperfektu „nesciebam“. Překládám-li z češtiny do latiny atd. jako sub 1) mutatis mutandis.

3. Je-li děj nepřímé otázky ději hlavní věty nástupný, klade se v češtině pravidelně indikativ budoucího času slovesa neskonalého nebo indikativ přítomného času slovesa skonalého bez rozdílu, avšak v latině konjunktiv praesentis a imperfecti aktivné opisné konjugace; konjunktiv praesentis akt. opis. konj., když sloveso hlavní věty jest v praes, futuru primu a futuru exaktu; konjunktiv imperfecti akt. op. konj., když sloveso hlavní věty jest v imperfektu, perfektu, plusquamperfektu; ku př. Nevím, co budeš konati (vykonáš), = nescio, quid acturus sis. Nevěděl jsem, co budeš konati (vykonáš), = nesciebam, quid acturus esses. Zde jest doba děje nepřímých otázek nástupná době děje věty hlavní, proto jest v češtině bez rozdílu indikativ budoucího času slovesa neskonalého „budeš konati“ nebo indikativ přítomného času slovesa skonalého „vykonáš“, avšak v latině v první větě konjunktiv praes opis. konj. akt. „acturus sis“, protože jest ve hlavní větě praesens „nescio“, v druhé větě konjunktiv imperfecti opis. konj. akt. „acturus esses“, protože jest ve hlavní větě sloveso v imperf. „nesciebam“. Překládám-li z češtiny do latiny, jak sub 1) mutatis mutandis. Kdežto pravidla sub 1) a sub 2) platí též o rodě trpném a ne jen činném, má pravidlo sub 3) místo jen v nepřímých otázkách činného rodu. Podle toho jest každému snadno sestaviti pravidla o větách časových, výsledných atd.

O jménech měst třeba sestaviti takto pravidlo, má-li žák I. nebo II. třídy této vazbě řádně porozuměti. Příslovkové určení

místa na otázky kam? kde? odkud? vysloveno jsouc jmény měst, klade se v češtině do pádů s předložkami, avšak v latině do pádů bez předložek, tak že nám bude zde české pády s předložkami do latiny překládati pády bez předložek a naopak latinské pády bez předložek, jsou-li příslovkovým určením místa a ne doplňkem neb jinou částkou věty, bude nám překládati do češtiny pády s předložkami, a to dle následovných pravidel:

Na otázku kam? klade se příslovkové určení místa, vysloveno jsouc jménem nějakého města, v češtině do genitivu s předložkou „do“, avšak v latině do accusativu bez předložky; ku př. Spěchám do Prahy = festino Pragam. Zde jest to příslovkové určení místa na otázku kam? vysloveno jménem města „Praha Praga“, proto máme v češtiné genitiv s předložkou „do“, tedy „do Prahy“, avšak v latině accusativ bez předložky „Pragam“. Překládaje z češtiny do latiny, přeložím český genitiv s předložkou „do“, tedy zde „do Prahy“, do latiny accusativem bez předložky, tedy zde „Pragam“, protože v latině se klade proti českému genitivu s předložkou „do“ pouhý accusativ. Naopak překládaje z latiny do češtiny, přeložím latinský accusativ, je-li příslovkovým určením místa, do češtiny genitivem s předl. „do“, zde tedy „Pragam = do Prahy“, protože v češtině se klade gen. s předložkou „do“ proti latinskému accusativu bez předložky. Podle toho může si každý sestaviti pravidla na otázky kde? a odkud? a já nevím, který priman by podle pravidel takto sestavených nepochopil hned u první deklinace vazbu jmén měst těch, která se sklánějí podle první deklinace.

Či zdá se někomu, že by to nepochopil? Musí to pochopiti, i kdyby nechtěl. Maje učiti tedy třeba na otázku kam?, napíši na tabuli ten příklad: „Spěcháme do Prahy“, a počnu takto: Pozor žáci! Otázka. Co jest to Praha? Odpověď — vždy od jednoho nebo druhého žáka. — Hlavní město království Českého. Otázka: Co jest to ve větě do Prahy? Odpověď: Příslovkové určení místa na otázku kam? Otázka: Čím jest zde vysloveno to příčlovkové určení místa? Odp. Příslovkové určení místa jest zde vysloveno genitivem s předložkou do. Nyní vezmu místo Prahy Vídeň, Řím, Theby, Atheny, a dám všudy tytéž otázky. A předělav to takto, optám se na výsledek. Otázka: Do kterého pádu se příslovkové určení místa na otázku kam? klade v češtině, vysloveno jsouc vlastním jménem nějakého města? Odpověď: do genitivu s předložkou „do“. Otázka: Jakby se přeložilo „do Prahy“ do latiny? Budou-li žáci povědomi toho, co věděti jim třeba, by správně překládali genitiv závislý na předložce „do“, a budou-li vědět, jak se jména uvedená jmenují po latinsku, tož mi dají tuto odpověď: in Pragam. A tu byste chybili a to z té příčiny, že Latiník na otázku kam? klade příslovkové určení místa do pouhého accusativu bez předložky a ne s předložkou, jak by se dle českého očekávati dalo. Proto jako by byla chyba, kdybysme od nějakého vlastního jména města latinský accusativ

bez předložky, když jest příslovkovým určením místa, přeložili do češtiny accusativem, jak jsme se dosud učili, tak by bylo rovněž chyba, kdyby někdo od nějakého vlastního jména města český genitiv s předložkou „do“, když jest příslovkovým určením místa na otázku kam?, přeložil do latiny accusativem s předložkou „in“, jak jsme se dosud učili. Jako tedy z latiny: „festinamus Pragam“ musíme přeložiti do češtiny: „spěcháme do Prahy“, a ne snad: spěcháme „Prahu“, — to by byl přece, jak každý z vás uzná, nesmysl, — tak naopak české „spěcháme do Prahy“ musíme přeložiti do latiny vždy jen festinamus „Pragam“ a nikdy ne „in Pragam“ anebo „in Pragae“, protože my klademe vždy a všudy příslovkové určení místa na otázku kam?, vysloveno-li jest jménem vlastním nějakého města, do genitivu s předložkou „do“, kdežto Latiník je klade do accusativu bez předložky. Otázka: Jak přeložíme podle toho: Spěcháme do Říma? Odpověď: Festinamus Romam. Otázka: Jak: do Vídně? Odpověď: Vindobonam. Otázka: Jak: do Athén? Odpověd: Athenas. Otázka: Jak: do Theb? Odp. Thebas. A naopak, jak přeložíme latinské accusativy vlastních jmén měst, když jsou příslovkovým určením místa na otázku kam? a ne snad jinou částkou věty? Odpověď: Genitivy s předložkou „do“. Tedy Otázka: Jak: festinamus Romam? Odpověď: Spěcháme do Říma. Otázka: Jak: Vindobonam? Odp. Do Vídně; atd. A předělav věc takto se žáky a ukázav jim vše na tabuli, řeknu potom, kdo tomu neporozuměl, ať zvedne ruku. A když se žádný nehlásí, optám se, kdo to chce opakovat. A tu mi zvednou všichni ruce. I vyvolám jednoho z poslední lavice, a ten kráčí sobě mocně a sebevědomě s okem radostí zářícím a tváří plnou libého a blahého úsměvu — vždyť jej po dnes vidím — a přijda k tabuli, postaví se vedle mne hrdina jako knoflík, tak že ho sotva viděti od země, a začne mi o jménech měst mluviti hned u první deklinace jako Sokrates. Jak pak jim neporozumí, když mu bude možná ještě doma si vše přeopakovati podle toho pravidla, jak jsem udal? Ale byť i učitel nevysvětlil žáku to hoře udané pravidlo tak, jak jsem to zde udal, tož přece nebude žák nucen doma učiti se věcem, jimž nerozumí, když budou sestavena tak pravidla, jak jsem udal, a pochopí pravidla o jménech měst hned u první deklinace. Vždyť umí-li žák skloňovati „rana žába“, tož musí uměti též skloňovať „Praga Praha“, a příčina, proč nepřekládá „do Prahy“ = „Pragam“, nýbrž „in Pragae“ nebo „in Pragam“, jest jen v tom, že podle pravidla: „Na otázku kam? kladou se v latině jména měst do accusativu bez předložky,“ neví, co má tím accusativem přeložiť. Když se mu to v pravidle řekne, pominou překážky hned u první deklinace.

Proto jest mi divno, že pan Koblížek chce nauku o jménech měst odložiti z primy ne ani tak do sekundy, jako spíše do tertie. Methoda p. Koblížka zdá se mi býti prapodivna. Já bych ji nazval odstraňovačkou anebo zaměňovačkou nebo snad lépe odstraňovačko-zaměňovačkou a to z té příčiny, že chce velikou

část učiva z primy odstraniti a odložiti do sekundy, a naopak nepatrnou část učiva ze sekundy dáti za to do primy. Ovšem že jest to pouhá domněnka. Pan Koblížek by se skutečně i širším kruhům nemálo zavděčil, jestli by podal k svým návrhům vysvětlivky, tak jako to učinil třeba Kollár ku své „Slavy dceři"; nebo bez vysvětlení nelze jim porozuměť. Zdá se, že nápodobil příliš sloh Sallustiův a Tacitův; a patrně jen tím jest to, že snaže se býti stručným a úsečným, stal se poněkud nejasným.

O deponentiích třeba podotknouti následné:

Jako v češtině máme slovesa, která bez zvratného zájmena „se" pouhým tvarem rodu činného nemohou označiti, že podmět jest původcem nějaké činnosti — ku př. báti se; to sloveso nemůže bez „se" označiti, že podmět jest původcem této činnosti, nýbrž musí se vždy spojiti se zájmenem zvratným „se" — tak jsou též v latině slovesa, která nemohou tvary rodu činného označiti, že podmět jest původcem nějaké činnosti, nýbrž tvary rodu trpného; tak třeba „napomínati" řekne se po latinsku „hortari" a ne snad podle českého „hortare". Slovesa ta se jmenují krytočinná (deponentia).

Latinským deponentiím odpovídají v češtině buď 1. také slovesa krytočinná t. j. taková, která bez „se" obejíti se nemohou, ku př. admiror divím se, vagor toulám se; tu v latině označujeme tvarem rodu trpného, v češtině tvarem rodu středního, že podmět jest původcem činnosti. Překlad jest zde bez obtíží; česká deponentia překládají se latinskými a naopak; buď 2. slovesa tvarem i významem rodu činného, což se děje častěji; ku př. hortor napomínám, populor pustoším; tu v češtině jest proti latinskému trpnému tvaru: hortor, populor, tvar činný: napomínám, pustoším.

Překládá-li se latinské deponens do češtiny slovesy nejen významem než i tvarem činnými, přeloží se vždy latinský trpný rod do češtiny činným a to téhož způsobu, času, čísla a osoby, jako by se položilo při passivu. Tak „hortor" vždy jen „napomínám" a ne „jsem napomínán", „hortabar" = „napomínal jsem" a ne „byl jsem napomínán", „hortarer" = „napomínal bych" a ne „byl bych napomínán". Osoba, číslo, čas, způsob toho „napomínám" jsou tytéž, jako by byly při passivu; nebo „napomínám" jest 1. os. jed. čís. přít. čas. ozn. způs. slovesa ovšem nekonalého zrovna jako by byly při passivu „jsem napomínán"; jen místo rodu trpného jest v češtině činný; rovněž i při ostatních tvarech. Naopak překládaje z češtiny do latiny činný rod nějakého slovesa, musím dáti pozor, zdali to latinské jemu odpovídající sloveso jest aktivné nebo deponens.

Je-li aktivné, přeložím jako dosud české aktivum latinským aktivem; ku př. napomínám moneo; avšak je-li deponens, přeložím české aktivum do latiny passivem téhož času, způsobu, čísla, osoby, jako bych položil při aktivu; ku př. napomínám hortor, napomínal bych hortarer; zde jest to latinské tomu českému aktivu „napomínati" odpovídající sloveso „hortari" deponens, proto

přeloženo: napomínám = hortor, napomínal bych = hortarer a ne dle českého: horto, hortarem. Tak se to má vždy a všudy, kde proti českému aktivnímu slovesu jest v latině deponens.

Ještě se zmíním o vazbě accusativi cum infinitivo. Proti českým vedlejším větám podmětným a předmětným od spojky „že“ počínajícím s podmětem v nomin. a výrokem v indikativu, zřídka v kondicionale anebo od spojky „a“ s výrokem v kondicionale klade se v latině po jistých slovesech a výrazech tak zvaná vazba accusativi cum infinitivo, která zaleží v tom, že věta nepočíná od žádné spojky, podmět že jest v accusativu a výrok v infinitivu, odkud též své jméno vazba má; ku př. Vidím, že růže kvete = video rosam florere. Zde máme proti české vedlejší větě „že růže kvete“ počínající od spojky „že“ s podmětem v nominativu „růže“ a s výrokem v indikativu „kvete“ v latině tak zvanou vazbu accusativi cum infinitivo „rosam florere“ beze spojky s podmětem v accusativu „rosam“ a s výrokem v infinitivu „florere“. Překládám-li z češtiny do latiny takovouto vedlejší větu vazbou accusativi cum infinitivo, vynechám spojku „že“, podmět přeložím accusativem a výrok, ať jest kterákoli osoba, infinitivem. Tak maje tu větu „že růže kvete“ překládati accusativem cum infinitivo, vynechám spojku „že“, podmět „růže“ přeložím accusativem „rosam“, a výrok „kvete“ infinitivem „florere“ a ne podle českého „floret“. Naopak překládaje z latiny do češtiny vazbu accusativi cum infinitivo vedlejší větou od spojky „že“ počínající s podmětem v nominativu a výrokem v indikativu neb i kondicionalu, položím si na začátek vynechanou spojku „že“, latinský podmětový accusativ přeložím nominativem a latinský infinitiv obyčejně indikativem při spojce „že“ neb i kondicionalem a shoduji jej v osobě, čísle s českým podmětem.

Tak maje v té větě: „video rosam florere“ vazbu accusativi cum infinitivo „rosam florere“ přeložiti do češtiny, položím si na začátek věty vynechanou spojku „že“, podmětový accusativ „rosam“ přeložím nominativem „růže“ a výrokový infinitiv „florere“ indikativem přítomného času a shoduji jej s podmětem „růže“ v osobě a čísle, tedy zde „kvete“ 3. os. jed. čísla a celá věta: že růže kvete.

Jako českou vedlejší větou, tak i vazbou accusativi cum infinitivo vyslovuje se ve hlavní větě buď podmět nebo předmět.

Udav, po kterých slovesech a výrazech vazba accusativi cum infinitivo bývá podmětem, po kterých předmětem, řekl bych toto:

Ježto máme v latině inf. praes., perfecti, futuri jak activi tak passivi, třeba udati, co v češtině se proti nim klade, a kdy který v latině se užívá.

To, kdy se který infinitiv klade, a co v češtině proti nim, závisí na tom, jak se děj věty vedlejší k ději věty hlavní má. Děj věty vedlejší může býti s dějem věty hlavní buď současný nebo mu předčasný nebo nástupný.

1. Je-li současný děj věty vedlejší s dějem věty hlavní,

klade se v češtině „že“ s indikativem přítomného času slovesa jen *neskonalého*, zřídka s kondicionalem přítomného času slovesa ať skonalého ať neskonalého, nebo spojka „a“ vždy s kondicionalem, anebo pouhý kondicional přítomného času slovesa ať skon. ať neskonalého jako v aktivu tak v passivu, v latině však inf. praesentis activi a passivi; ku př. Víme, že Bůh řídí svět = scimus deum mundum gubernare. Víme, že svět jest od Boha řízen = scimus mundum a deo gubernari. V těchto větách jest děj věty vedlejší s dějem věty hlavní současný, proto máme v češtině v aktivu indikativ přítomného času slovesa neskon. activi „řídí“, avšak v latině proti němu inf. praes. activi „gubernare“, v passivné větě v češtině indik. přít. č. slov. neskon. pass. „jest řízen“, však v latině proti němu inf. praes. passivi „gubernari“.

Překládaje z češtiny do latiny, přeložím kteroukoli osobu indikativu přítomného času slovesa neskonalého nebo kondicionalu přítomného času slovesa ať skonalého ať neskonalého ve větě aktivné infinitivem praesentis activi, ve větě passivné infinitivem praes. passivi. Tak v těch prvé jmenovaných větách přeložím „řídí“ do latiny „gubernare“ a „řízen jest“ oboje dohromady „gubernari“. Naopak překládaje z latiny do češtiny, přeložím infinitiv praes. activi indikativem přítomného času slovesa neskon. nebo kondicionalem přítomného času slovesa ať skonalého ať neskonalého activi, a infinitiv praes. passivi indikativem přít. času slovesa neskon. pass. a to též osoby a téhož čísla, co podmět. Tak v těch jmenovaných větách přeložím „gubernare“ = „řídí“ a „gubernari“ = „jest řízen“, a to, jak viděti, též osoby a téhož čísla, jako jsou podměty „Bůh“ a „svět“.

2. Je-li děj věty vedlejší ději věty hlavní předčasný, klade se v češtině pravidelně „že“ s indikativem minulého času slovesa ať neskon. ať skon. jak v aktivu tak v passivu, v passivu nad to ještě indikativ přítomného času slov. skon. pass., ale v latině inf. perf. activi a pass.; ku př. Známo jest, že chrám Dianin Herostratus zapálil = constat, Herostratum templum Dianae incendisse. Známo jest, že chrám Dianin od Herostrata zapálen jest nebo zapálen byl = constat ab Herostrato templum Dianae incensum esse. V těchto větách jest děj věty vedlejší ději věty hlavní předčasný, proto máme v češtině indikativ minulého času, v aktivné větě activi „zapálil“, v passivné větě passivi „byl zapálen“ a vedle toho v passivné větě indikativ přít. času slov. skon. passivi „jest zapálen“, avšak v latině v aktivné větě inf. perf. activi „incendisse“, v passivné větě inf. perf. passivi „incensum esse“. Překládaje z češtiny do latiny atd. mutatis mutandis jako sub 1.

3. Je-li děj věty vedlejší ději věty hlavní nástupný, klade se v češtině v aktivu „že“ s indikativem přítomného času slovesa skon. nebo s indikativem bud. času slov. nesk., v passivu s indikativem bud. času ať slovesa skon. ať neskon., ale v latině infinitiv bud. času activi a passivi, z nichž inf. fut. act. nahrazuje

se inf. praes. opisné konjug. act. a inf. fut. passivi opisuje se infinitivem praes. passivi slovesa „ire", který jest „iri" a supinem slovesa, které se časuje, tož od „laudare" jest „laudatum iri" pro všecky tři rody jednot. i množ. čísla; ku př. Doufám, že prosbu mou vyslyšíš = spero, te preces meas exauditurum esse. — Doufám, že prosba má od tebe vyslyšena bude = spero preces meas a te exauditum iri. Zde jest děj věty vedlejší ději věty hlavní nástupný, proto máme v češtině v aktivné větě indikativ přítomného času slovesa skonalého „vyslyšíš", v latině inf. fut. activi „exauditurum esse", v passivné větě indikativ bud. času slov. skon. „bude vyslyšena", v latině inf. fut. pass. „exauditum iri" a ne snad „exauditas iri", protože „exauditum" jest supinum, tudíž nesklonné. Překládaje z češtiny do latiny atd. mutatis mutandis jako sub 1.

Výrokové participium musí se shodovati jak v češtině tak v latině se svým podmětem v rodě, čísle a pádě; v češtině klade se pravidelně do nom., v latině však při vazbě acc. c. inf. vždy do accusativu téhož čísla a rodu, kterého jest podmět; ku př. Známo jest, že chrám Dianin od Herostrata zapálen byl = constat, templum Dianae ab Herostrato incensum esse. Zde v češtině shoduje se „zapálen" s podmětem „chrám", proto jest v nominativě mužského rodu jed. č. jako „chrám", ale v latině „incensum" shoduje se s „templum", a proto jest v accusativě stř. rodu jed. čís. Překládaje z češtiuy do latiny, přeložím nom. participia vždy accusativem téhož čísla a rodu, kterého jest latinský podmět; tož ve jmenované větě „zapálen" = „incensum" a ne snad „incensus" podle českého. Naopak překládaje z latiny do češtiny přeložím accusativ participia nominativem téhož čísla a rodu, kterého jest český podmět, tedy „incensum" = „zapálen" a ne snad podle latiny „zapáleno".

Je-li výrokem vedlejší věty přídavné jméno nebo vůbec nějaké jméno se tvary pomocného slovesa „esse býti" jakožto sponou, klade se v češtině pravidelně do nominativu nebo do instrumentalu, a vyjma výrokové podstatné jméno vždy téhož čísla a rodu, kterého jest podmět, v latině však při vazbě acc. c. infinitivo musí se klásti vždy do accusativu a to vyjma podstat. jméno téhož čís. a rodu, co jest podmět latinský; ku př. Cítíme, že med jest sladký = sentimus, dulce esse mel. Peršané věřili, že slunce jest bůh = Persae solem deum esse credebant. V první větě shoduje se výrokové přídav. jméno „sladký" s podmětem „med" a jest v nom. jed. čís. m. r., v latině však „dulce" shoduje se s „mel" a jest v acc. jed. čís. stř. r.; v druhé větě jest výrokové podst. jméno „bůh" v nom., ale ne téhož rodu, co slunce, v latině však „deum" jest v accusativu a náhodou i téhož rodu a čísla co „solem". Překládaje z češtiny do latiny, přeložím český výrokový N. nebo Inst. vždy Ac. téhož rodu a čísla, kterého jest latinský podmět, tedy ve jmenované větě „sladký" přeložím „dulce" acc. stř. r. j. č., protože „mel" jest stř. r. j. č. accusativ. Naopak překládaje z la-

tiny do češtiny, přeložím výrokový accusativ buď nominativem aneb instrumentalem téhož rodu a čísla, kterého jest český podmět; „dulce“ přeložím nom. m. r. jed. čísla. „sladký“, protože „med“ jest nominativ m. r. jed. čís. —

Při tvarech přítomných, minulých, budoucích pomocného slovesa „býti“ třeba dobře všímati si toho, opisuje-li se jimi ve spolku s příčestím rod činný a trpný nějakého slovesa, nebo jsou-li ve větě sponou při nějakém výrokovém jméně.

Jsou-li ty tvary sponou, tož se klade: 1. v češtině indikativ neb kondicional přítomného času označující současnosť, v latině infinitiv praesentis; ku př. Víme, že život jest krátký = scimus vitam brevem esse. Zde je proti indikativu přítomného času „jest“ infinitiv praes. „esse“, protože jest to „jest“ sponou při tom výrokovém přídavném jméně „krátký“. Překládaje do latiny z češtiny, přeložím infinitivem praes. pom. slovesa „esse“ ind. nebo kond. přítomného času; tedy v té jmenované větě přeložím „jest“ = „esse“. Naopak překládaje z latiny do češtiny atd.

2. v češtině indikativ minulého času označující předčasnosť, v latině infinitiv perfecti „fuisse“; ku př. Myslím, že nikdo z Římanů nad Varrona učenější nebyl = puto, neminem Romanornm Varrone doctiorem fuisse. Zde je proti indikativu min. č. „byl“ infin. perfecti „fuisse“, protože jest to „byl“ sponou při tom přídavném jméně „učenější“. Překládaje do latiny z češtiny, přeložím infinitivem „fuisse“ indikativ minulého času slovesa býti „byl jsem, byl jsi atd.“; tedy v té jmenované větě přeložím „byl“ = „fuisse“. Naopak překládaje do češtiny atd.

3. v češtině indikativ budoucího času označující nástupnosť, v latině infinitiv futuri: futurum, -am, -um, -os, -as, -a esse nebo místo toho pro všecky tři rody jednotného i množného čísla „fore“; ku př. Doufám, že přátelství naše pevné bude = spero, amicitiam nostram firmam futuram esse nebo fore. Zde jest „bude“ = „futuram esse“ nebo „fore“, protože jest sponou při tom přídavném jméně „pevné“. Překládaje do latiny z češtiny, přeložím infinitivem futuri indikativ budoucího času pomocného slovesa býti, tedy ve jmenované větě „bude“ = „futuram esse“ ve shodě s podmětem „amicitiam“. Naopak překládaje do češtiny atd.

Opisují-li se přítomnými, minulými a budoucími tvary slovesa „býti“ ve spojení s příčestím aneb jiným tvarem časy rodu činného a trpného, tož se nepřekládají ty tvary pomocného slovesa samy o sobě „infinitivy“: esse, fuise, futurum, futuram, futurum esse, nýbrž ve spojení s patřičnými k nim slovesnými tvary jakožto opsané tvary toho slovesa, které v češtině se časuje, příslušnými lat. infinitivy. 1. V češtině se klade ind. př. č. slovesa „býti“ s příčestím min. č. tr. r. sl. nesk. jakožto opsaný indik. př. č. tr. r. sl. nesk., ale v latině proti tomu infinitiv praes. pass.; ku př. Víme, že svět jest od Boha řízen = scimus, mundum a deo gubernari. V této větě jest ind. přítomný „řízen jest“ opsán příčestím minulého času trp. r. „řízen“ slov. neskon. „říditi“ a

indikativem přítomným pomoc. slovesa býti „jest“, ale v latině proti němu inf. praes. pass. „gubernari“. Překládaje do latiny, nepřeložím „jest“ samo o sobě infinitivem „esse“, nýbrž ve spojení s tím tvarem k němu patřičným „řízen“ jakožto opsaný trpný tvar „jest řízen“ a to infinitivem přítomného času trpného rodu toho slovesa „gubernare“, jemuž odpovídajícího českého slovesa „říditi“ se tvar zde opisuje, tedy „gubernari“ a ne snad „esse gubernatus“ anebo všelijak jinak. Naopak překládaje do češtiny atd. Tak třeba vytknouti poměr i při jiných opsaných tvarech.

Jsou-li podmětem věty vedlejší od spojky „že“ počínající osobné náměstky: já, ty, on, ona, ono, my, vy, oni, ony, ona, tedy se v češtině pravidelně vypouštějí, jsou-li bezdůrazny, však v latině při vazbě accus. c. inf. se nikdy nevypouštějí, nýbrž bývají vždy v accusativu; ku př. Víme, že vždy žíti nebudeme = scimus, nos semper non esse victuros; v české větě vedl. jest podmět „my“ zamlčen, však v latinské je podmět „nos“ v accusativu. Překládaje z češtiny atd.

Náměstky 3. osoby: on, ona, ono, oni, ony, ona, a jejich nepřímé pády překládají se při vazbě acc. c. inf. dvojako: buď jako dosud nepřímými pády od „is, ea, id“ nebo zvratně osobnou náměstkou „sui, sibi, se“.

Když podmět vedlejší a hlavní věty jest tatáž 3. osoba, tak že ve hlavní větě se jmenuje, ve vedlejší k ní zamlčeným: on, ona, ono, oni, ony, ona poukazuje, tu klade se v latině proti „on, ona, ono atd.“ vždy accusativ osobně zvratné náměstky „se“ a nikdy ne: eum, eam, id, eos, eas, ea; ku př. Mladík doufá, že dlouho žíti bude = adolescens sperat, se diu victurum esse. Zde jak ve vedlejší tak ve hlavní větě jest podmětem tatáž 3. osoba „mladík“, ve hlavní větě se jmenuje, a ve vedlejší se k ní přimyslitelným „on“ poukazuje; proto je v latině proti přimyslitelnému „on“ té věty „že — žíti bude“ položeno „se“ a ne „eum“. Překládaje tedy atd.

Rovněž i proti nepřímým pádům „jeho, jí, jeho, jemu, jí, jemu atd.“, když se jimi označuje tatáž 3. osoba ve vedlejší větě, která jest podmětem věty hlavní, kladou se zvratně osobné náměstky „sui, sibi, se“ patřičné pády; ku př. Allobrogové Caesarovi oznamují, že jim ničeho nezbývá = Allobroges Caesari monstrant, sibi nihil reliquum esse. V této větě označuje se tím „jim“ tatáž 3. osoba, která jest podmětem věty hlavní totiž Allobrogové, proto položeno proti „jim“ v latině „sibi“ a ne „iis“. Překládaje tedy do češtiny atd.

Když podmět vedlejší věty není tentýž, co hlavní věty, nebo když náměstka 3. osoby neodnáší se ve hlavní větě k podmětu, kladou se v latině proti: on, ona, ono a jejich nepřímým pádům vždy jenom od „is, ea, id“ nepřímé pády i při vazbě accusativi c. inf., jak jsme se dosud učili; ku př. Xerxes doufal, že Řecko rychle přemůže, čteme však, že (on) od Řeků přemožen byl = Xerxes

sperabat, se Graeciam celeriter superaturum esse; legimus autem, eum a Graecis esse superatum. Zde v první vedlejší větě „že — přemůže“ jest podmětem tatáž 3. osoba, která jest podmětem věty hlavní, proto jest „se“ v latině, avšak v druhé vedl. větě není podmětem ani tatáž osoba, která jest podmětem hlavní věty; podmět hlavní věty jest „my“ a podmět vedlejší věty na ní závislé jest „on“, totiž Xerxes; proto je proti „on“ v latině „eum“ a ne „se“. Překládaje tedy atd. — Též proti přisvojovacím náměstkám „jeho, její, jejich“, když se jimi přisvojuje ve vedlejší větě něco téže 3. osobě, která jest podmětem věty hlavní, neklade se jako dosud v latině „ejus, eorum, earum, eorum“, nýbrž zvratně přisvojovací náměstka „suus, sua, suum“; ku př. Brutus uslyšel, že bratr jeho od Tarquinia zavražděn jest = Brutus audierat, fratrem suum a Tarquinio occisum esse. Zde ve vedlejší větě přivlastňuje se tím „jeho“ ten „bratr“ téže třetí osobě, která jest podmětem hlavní věty, totiž „Brutovi“, proto jest v latině „suum“ a ne „ejus“ proti českému „jeho. To české „jeho, jejich“ bývá ve větě podřadným přívlastkem k tomu jménu, které se podmětu hlavní věty přivlastňuje, avšak to latinské „suus“ souřadným přívlastkem a shoduje se s ním v rodě, čísle a pádě; v té jmenované větě jest „jeho“ podř. přívlastkem k tomu „bratr“, avšak to latinské „suum“ jest k tomu „fratrem“ souřad. přívlastkem. Překládaje z češtiny do latiny „jeho = suus“, shoduji to „suus“ v rodě, čísle a pádě s tím latinským podstatným jménem, k jehož českému překladu to „jeho, jejich“ jest podřadným přívlastkem; tedy v té jmenované větě shoduje se to „suum“ v rodě, čísle, pádě s tím „fratrem“, k jehož českému překladu „bratr“ jest to „jeho“ podřadným přívlastkem. Naopak překládaje z latiny atd. Jen takto vyhneme se překladu: jeho = sui, jejich = suorum u žáků i ve IV. třídě přicházejícího; nebo když se poměr toho „jeho“ proti „suus“ nevytkne, málokterý žák dobře překládá, a jestli, jest překlad jeho věc náhody a ne rozumu.

Já myslím, že po těch pravidlech, která jsem zde na ukázku podal, může každý poznati, jak třeba sestavovati pravidla, by žáci jimi naváděni byli k tomu, co od nich požadujeme, způsobem přirozeným a dle zásad Komenského, k nimž se slovy hlásíme, ale v skutku si počínáme, jako by jich nebylo. Takto, jak jsem ukázal, sestavoval jsem pravidla pro své žáky, jsa v primě zaměstnán a vida, že žáci přes to přese všecko, že tak zvaná „*mechanická*“ pravidla umějí, přece s překladem bez mé pomoci nemohou ani s místa a pořád jsou v nejistotě, a seznav a domakav se z jejich chyb, že příčinou všech obtíží a všeho nezdaru jest nedostatečná známosť z češtiny těch věcí, které jim v latině předkládáme. Dle pravidel těchto moji primani nejen chápali věci, které pp. Koblížkovi a Neudörflovi zdají se býti pro primana nepochopitelnými pro nedospělosť rozumu, nýbrž dovedli o nich i mluviť i je dělati, jak tomu Komenský chce. A jak by také ne! Vždyť jde v těch pravidlech jazyk český napřed, vytknut jest

obzvláštní poměr češtiny proti latině, ukázáno, jak sobě žák, překládaje, počínati má, a všecko skrze příklady vysvětleno, jak tomu chce Komenský. Pravidla jsou tak snadná, že se jim může žák naučiti ve škole, když se mu skrze příklad, dva na tabuli vysvětlí.

A když dle takto sestavených pravidel vyučovati budeme, netřeba více žádných poznámek ve cvičebných knihách, které prý „se tam nehezky nesou“ a „svědectvím jsou nezvratným, že kniha plná poznámek takovýchto za mnoho nestojí.“

Tak budeme mluviti k žákům otevřeně či „veřejně, nikoliv uzavřeně“, jak praví p. Koblížek ve III. roč. Listů fil. a paedag. str. 210; ale abysme mluvili k nim veřejně, nesmíme „přestávati, — jak praví tamtéž týž pán, — na kratičkých pokynech“ kolikráte nepotřebných a k pochopení věcí, o něž jde, žáka nevedoucích, jako jest třeba kratičký pokyn p. Koblížka již citovaný dříve: „*Konjunktivem vyjadřovati sluší děj věty vniterně závislé,*“ nýbrž „všecka slova, všecky věci musejí se tak vlastně a pozorně rozestříti, by nikde nic zamotaného nezůstalo, a jedno za druhé se nebralo; *zvláště pak v počátku, dokud se soud neutvrdí,*“ tak aby si žák všecko jako na prstech vypočítati mohl, jak tomu chce Komenský ve své didaktice hl. XVIII. str. 163.

Tím bude, že žáci všem věcem, kterým se budou učiti v primě, naučí se s rozumem a tak, aby to zítra nezapomněli, a nebude zapotřebí v sekundě s týmiž poznámkami je opakovati, a může se ten čas něčemu jinému věnovati, tak že též učiva ve dvou nejnižších školách bude možno skrze ten čas, který se latině věnuje, mnohem více předělati, než se to nyní děje, a nad to mnohem důkladněji, srozumitelněji a snáze. A když v primě a sekundě na základě známosti češtiny žáci k správnému překladu vedeni budou, nepřijde jim potom v tertii a ve vyšších třídách tak těžko překládati autora, jako se nyní děje. Což chceme v tertii od žáka? Především nic jiného, než správný překlad a skrze tento vyrozumění tomu, co autor povídá. Tož jenom správný překlad jest ona brána, kterou vchází se do pokladnice, kde uloženy jsou drahocenné poklady vzdělanosti řecké a římské. Především k správnému překladu snadným způsobem a přirozeným veďme žáka v primě i v sekundě, všecko ostatní odložíce na pozdější dobu, ač bude-li toho žák potřebovati k porozumění; k vůli správnému překladu není ani tak dalece vůbec třeba znáti příčin konj. ve vedlejší větě. A ten, kdo chce vyučovati žáka tomu, proč v latinské nepřímé otázce klade se konjunktiv, jest povinen žáku vysvětliti, proč v češtině se klade indikativ, aby žák nevěděl z latiny více než z češtiny, která má býti latině základem. Ale my jsme dosud neučili žáka ani tomu, které způsoby se kladou v češtině proti latinským způsobům, a to jest všeho nezdaru příčinou. Učme tedy tomu žáky, co v češtině se klade proti latině a příčinám těch vazeb jenom tehdá, kde jich zapotřebí jest znáti ani ne tak k vůli překladu jako k vůli tomu, by žák různé nebo

podobné sobě vazby jednu od druhé lépe rozeznal, jako třeba u vět hypothetických; avšak tomu teprv až ve vyšších třídách; nebo jako žák věda jenom, že indikativ se překládá do latiny indikativem, překládá všecka indikativná souvětí, tak musí překládati všecka souvětí konjunktivná, když se mu o nich řekne, co jsem napsal já. A jako žáku netřeba znáti příčinu indikativných souvětí, tak mu netřeba znáti ani příčinu konjunktivných souvětí k vůli správnému překladu, ví-li jen, co v češtině, co v latině se klade, a jak sobě překládaje počínati má. To jest to nejhlavnější a to se posud pomíjelo.

Kdo povědom jest té methody, která jest tuším ona pravá a přirozená methoda, tož musí se, ať přijde do které chce třídy nižšího gymnasia, přesvědčiti za čtvrť hodiny v kterékoli řeči o celém stavu školy, musí poznati nejen co žácí vědí, než i methodu učitele. Či myslíte, že ne?! Dejme tomu, že bych přišel do II. třídy na začátku prvního pololetí, tož ve vší tichosti dám žákům asi třeba tyto příklady: „k tobě; nevím, kdy zemři; navštěvovali jsme školu, aby jsme byli vyučováni; doufáme, že přátelství naše bude pevné atd.“, a přeložil-li by mně žák tyto příklady takto: „ad tibi; nescio, quando moriar nebo mori*am*; frequentabamus scholam, erant docti; speramus amicitiam nostrum erit firmum“, tož máte všecko jak vzdělání žáka tak methodu v těchto překladech před sebou.

Vždyť jsem povídal hned na začátku, že methodu možná najíti jenom z chyb žáků, a to jak pravou tak nepravou. Ostatně budou-li knihy sepsány dle této methody, netřeba učiteli ani zkoumati methodu, a dostane-li ředitel nějakého nováčka, a měl-li by vyučovati na př. v II. třídě, tož mu potřebuje dáti do ruky jenom knihu z primy a říci tolik: „Všecko, co v té knize jest obsaženo, se prodělalo a to tím způsobem, jak jest tam udáno, k tomu jsem já jako ředitel přihlížel, a že tomu tak jest, se přesvědčil. Přehlédněte si tu knihu, byste poznal vzdělání žáků a také způsob. Co předělati máte, jakož i jak to předělati máte, jest obsaženo v té knize, z níž vyučovati budete. Tolik a tolik předělejte za hodinu, tolik za týden a za měsíc, žáky nepřetížíte a budete po vůli se vším hotov.“ To-li ředitel nováčkovi řekne, bude několika slovy věděti o všem, netřeba mu teprv ve škole duševní vzdělání žáků zkoumati, ani methodu svého předchůdce a ani lámati si hlavu nad tím, jak vyučovati.

A ředitel potřebuje potom jenom se přesvědčiti, zda-li nařízení jeho uposlechl, a zdali tolik předělává za hodinu, jak mu řekl. A shledal-li by to neb ono v nepořádku, tedy mu to ještě jednou vytknouti a opraviti. Budou-li knihy ze všech předmětů tak sepsány, tož to musí jíti všecko potom, jako po rovině namazaný vůz, a umlknou hlasy stěžující sobě na přetěžování žáků. Ale máme-li ze všech předmětů knihy, v nichž učivo a cvičivo nebo jen učivo jest na výběr nahromaděno, avšak ne uspořádáno a rozvrženo, a potom pravidla tak sestavena, jak jsem

je na ukázku podal z knih pp. Patočky, Novotného atd., a dostane-li se kniha do rukou takových učitelů, kteří vybírati neumějí, není divu potom, že se stěžuje na přetěžování žáků a na nezdar u vyučování.

Nemohu učiniti, abych zde nezavadil ještě o jednu věc. Často slýchati, že z češtiny je lépe překládati do latiny, než z němčiny, ježto čeština prý jest latině mnohem podobnější než němčina. Nechtěje do podrobna rozbírati toto mínění, povím jen tolik, že dle methody Komenského jest překlad jak z češtiny tak z němčiny do latiny stejně snadný a stejně nesnadný, poněvadž dle té methody žák k překladu jest veden. Avšak dle dosavadní, kde žák se má sám ze sebe dodělati překladu správného podle pravidla, že ví, čeho se užívá v latině, jest náhodou překlad za týchž okolností ve více případech u žáka německého psychologicky možný, než u žáka českého. Ukáži to třeba na témž příkladě účelných vět dle dosavadních pravidel.

Navštěvujete školy, abyste byli vyučováni. Ihr besuchet die Schulen, damit ihr unterrichtet werdet. „Ut, aby" klade se v latinských účelných větách vždy s konjunktivem.

„Ut, damit" steht in lateinischen Absichtsätzen immer mit dem Konjunktiv.

Kdyby německý žák tak jako český kromě toho pravidla a pak pravidelného překladu slovesných tvarů nic jiného nevěděl, jest přece překlad této věty u něho psychologicky možný a může se ho dodělati bez obtíží, ale český žák ne.

1. Německý žák ví jistě, že „damit" se jmenuje „ut", kdežto český musí býti na rozpacích, poněvadž pravidlo říká mu, že „ut" se jmenuje „aby", ale ne „abyste".

2. Poněvadž „ihr werdet unterrichtet" jest v němčině nejen indikativ, nýbrž i konjunktiv přítomného času, a učil se to tedy žák německý překládati do latiny nejen „docemini", než i „doceamini", tož by se mu v němčině nic jiného neřeklo, než to hoře udané pravidlo o „ut", přece může za těch okolností přeložiti žák německý sám ze sebe dle psychologických zákonů tu hoře uvedenou větu: ut doceamini. Nyní představte si obtíže u žáka českého, jenž naučil se latinský konjunktiv praesentis „doceamini" překládati „ať jste vyučováni" a český tvar „byli vyučováni" do latiny „docebantur". Považuje-li podle pravidla o „ut aby" to „abyste" za spojku, řekněte mi, zač musí to zbylé „byli vyučováni" považovati? Vždyť žák český neví ani, kterou osobu má položiti v takových případech, neřku aby věděl, jaký způsob a kterého času. A podle toho, jak co který žák pozná, překládají tu hoře jmenovanou větu takto: „docebantur, docebamini, erant docti, eratis docti", bez „ut" nebo některý též s „ut": „sint docti, sitis docti" a všelijak — jinak. Ale ptám se, je to div a může za to žák anebo ten učitel, který se dá z knihy předepsané hoře udanému pravidlu učiti? A jak pohodlně může německý žák „ut doceamini" přeložiti do němčiny, a jaké obtíže se naskytují

žáku při překladu do češtiny, může si vyčísti každý sám. Vezměme si jiný příklad třeba o hypothetické větě irrealné.

Kdybys tomu věřil, mýlil bys se. Venn du diess glauben würdest, würdest du irren.

Německý žák předvětí přeloží snadno „si crederes", poněvadž „wenn", jak se učil, jmenuje se v pravdě „si", a poněvadž se učil „du würdest glauben" překládati „crederes". Avšak co si počne žák český, jenž se učil „si" překládati „kdybych" a „věřil" = „credebat" a „crederes" = „bys věřil". Nejsou ti čeští žáci vskutku politování hodni? Aby takové nesmysly pochopil český žák, to by musel býti napřed každý Šalomounem, ale pak by mu nebylo ani třeba do školy chodit. Kdyby mi šlo o to dokázati, že za nynějšího způsobu vyučování jest náhodou žáku německému hříčkou přeložiti do latiny věci, s kterými žák český nemůže ani hnouti sám ze sebe, uvedl bych více dokladů, ale mně bylo jen o upozornění, abych ukázal, jak chybují páni mnozí, kteří bez rozvahy a bez rozumu to, co v německých knihách čtou, do češtiny překládají a do českých škol zavádějí a ducha mládeže tím otupují. Odtud dá se vysvětliti, proč naše knihy mnohé, ač jsou po způsobu německých knih sepsány, přece nevyhovují českému žáku tak, jako německé německému při nynějším způsobu vyučování.

Avšak má-li se vyučování lépe dařiti, musejí býti naše knihy sepsány dle Komenského, ale ne po způsobu německém, poněvadž německé knihy nejsou sepsány tak, jak to Komenský už více než přede dvěma stoletími navrhl.

Také rozhodně proti tomu protestuji, by takový nezpůsob u vyučování směl se skrývati za Komenského, jak se to dosud děje. Nebo kdyby bylo pravda, že dosavadní nezpůsob u vyučování řečem v nižších třídách na našich gymnasiích jest dle zásad Komenského, tu bysme věru neměli proč Komenského oslavovati. Ale každý z pojednání mého viděl, že Komenský vždy a všudy pravý opak toho tvrdí, co ti naši tak zvaní paedagogové dělají. Bylo by žádoucno, by každý učitel dříve, než jednou vysloví to jméno Komenský, vždy dvakráte na mysli uvážil, zdali jest hoden je vysloviti; nebo mnohý si myslí, že když ví, Komenský že se narodil na Moravě, a že sepsal didaktiku, že již jest toliký, jako byl Komenský, aneb ani o slepičí chlup menším, a háže jménem Komenský sem tam a zatím o zásadách Komenského nemá ani ponětí. Takovým způsobem se Komenský jen zneuctívá, protože na jeho vrub každý svůj nezpůsob u vyučování připisuje, a jeho jménem zakryti hledí.

Na konec nemohu učiniti, abych nedopřál místa slovům svého přítele, staršího již gymnasialního professora.

Když jsem mu dal svůj rukopis přečísti, pravil mi toto: „Vidíte, ač jsem nebyl nikdy v primě zaměstnán, nýbrž jen na vyšším gymnasiu, tož přece jsem nikdy to vyjíždění na národní školu neschvaloval, jakož i mnozí jiní moji kollegové; nebo jsme nijak nemohli pochopiti, jaký základ z češtiny má opatřiti



Tiskem Mikuláše a Knappa v Praze, v Karlíně.